Niveau(x) d'enseignement: 2 Numéro EDUQ : 9470121
Centre d'intérêt: 751

Réussir dès l'entrée dans l'écrit / sous la direction de Guy Boudreau. -- [Sherbrooke] : Editions du CRP, 1993.
216 p. : ill. ; 23 cm.

"Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke". Bibliogr. à la fin des pties.

ISBN 2-920859-66-8

Vedette(s)-secondaire(s): Boudreau, Guy, éd * Université de Sherbrooke. Faculté d'éducation

---

Descripteur(s): Français (Langue) * Langue écrite * Apprentissage de la lecture * Ecriture * Stratégie pédagogique * Maternelle * Education préscolaire * Primaire (Ordre d'enseignement)

Identificateur(s) de sujet: Langage intégré

Etude des modes d'appropriation de la langue écrite dont disposent les enfants lors de leur premier contact avec l'enseignement formel de l'écrit. Deux dimensions principales sont abordées: les caractéristiques de la reconstruction de l'écrit chez les jeunes élèves avant et dès leur accession à l'école primaire; la conception et la mise en application des stratégies d'intervention les plus susceptibles de favoriser l'entrée dans l'écrit.

Type de document:

Collectif sous la direction
de Guy Boudreau

Réussir dès l'entrée dans l'écrit

94-70121

Collectif sous la direction de GUY BOUDREAU

RÉUSSIR DÈS L'ENTRÉE DANS L'ÉCRIT

Collectif sous la direction de GUY BOUDREAU

RÉUSSIR DÈS L'ENTRÉE DANS L'ÉCRIT

Éditions du CRP
Faculté d'éducation
Université de Sherbrooke

Distribution en Europe : Les Éditions ESKA

ISBN 2-920859-66-8

© Éditions du CRP
Faculté d'éducation
Université de Sherbrooke
Québec, Canada

Dépôt légal : 2e trimestre 1993

Bibliothèque nationale du Québec, Montréal
Bibliothèque nationale du Canada, Ottawa

Tous droits de reproduction, même partielle, d'adaptation
ou de traduction réservés.

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION
Guy Boudreau (Université de Sherbrooke) 13

PREMIÈRE PARTIE – LES CARACTÉRISTIQUES DE LA RECONSTRUCTION DE L'ÉCRIT CHEZ LES JEUNES ÉLÈVES

PREMIER CHAPITRE – LE CAS DE LA LECTURE-ÉCRITURE
Jacques Fijalkow (Université de Toulouse-le-Mirail) 23

Introduction 23
1. La situation française actuelle 23
2. Le système éducatif 23
3. Les chercheurs en lecture-écriture 24
4. Recherche contextualisée et recherche fondamentale 26
5. Les chercheurs et les décideurs 35
5.1 Réalisation de recherches 35
5.2 Expertise, conseil 36
5.3 Coorganisation de rencontres relatives à la lecture 37
6. Les chercheurs et les formateurs 38
6.1 Participation des chercheurs à la formation des enseignants 38
6.2 Recherche-action 39
7. Les chercheurs et les enseignants 41
7.1 Les enseignants comme destinataires 41
7.2 Les enseignants comme partenaires 42
Conclusion 42

DEUXIÈME CHAPITRE – L'ENTRÉE DANS L'ÉCRIT : PROBLÉMATIQUES
Jean-Pierre Jaffré (Laboratoire HESO - CNRS) 47

Introduction 47
1. Situation 48
1.1 Aspects linguistiques 48
1.2 Aspects psycholinguistiques 49
2. Une démarche d'acquisition 50
3. Les phases génétiques de l'acquisition 52

3.1 L'entrée pragmatique dans l'écrit 52
3.2 L'entrée linguistique dans l'écrit 55
3.2.1 L'entrée plérémique dans l'écrit 58
3.2.2 L'entrée cénémique dans l'écrit 60
Conclusion 62

TROISIÈME CHAPITRE – CLARTÉ COGNITIVE EN GRANDE SECTION MATERNELLE ET LECTURE AU COURS PRÉPARATOIRE
Éliane Fijalkow (Université de Toulouse-le-Mirail) 69

Introduction 69
1. Hypothèse de confusion 70
2. Méthode 73
3. Analyse des résultats 74
3.1 Le comportement des enfants de grande section maternelle face au langage technique de la lecture-écriture 75
3.2 Le comportement des enfants de cours préparatoire face au langage technique de la lecture-écriture 76
3.3 L'évolution du langage technique de la grande section maternelle au cours préparatoire 77
3.4 Les confusions faites par les enfants de grande section maternelle 78
4. La clarté cognitive est-elle prédictive de la réussite en lecture? 84
Conclusion 84

QUATRIÈME CHAPITRE – LES TROIS VISAGES DE L'APPRENTI LECTEUR
Gérard Chauveau et Éliane Rogovas-Chauveau (CRESAS-INRP) 87

Introduction 87
1. Une acquisition culturelle 90
2. Une acquisition conceptuelle 92
2.1 Comprendre et intérioriser les fonctions de l'écrit 93
2.2 Comprendre le fonctionnement du système écrit 94
3. Une acquisition sociale 97
Conclusion 100

CINQUIÈME CHAPITRE – L'ÉCRITURE PROVISOIRE DES ENFANTS AU CYCLE DES APPRENTISAGES : ÉTUDE GÉNÉTIQUE
Jacques Fijalkow et Éliane Fijalkow 103
(Université de Toulouse-le-Mirail)

Introduction 103
1. Démarche de recherche 105
1.1 Population 105
1.2 Matériel 106
1.3 Conditions de passation 106
2. Analyse des résultats 107
2.1 Groupe A → les «idéosignes» 108
2.1.1 Le répertoire 108
2.1.2 Modalités de production des mots isolés 108
2.1.3 La phrase 110
2.2 Groupe B → les «pseudosignes» 110
2.2.1 Le répertoire 110
2.2.2 Modalités de production des mots isolés 111
2.2.3 La phrase 112
2.3 Groupe C → mélange de signes en voie d'achèvement 112
2.3.1 Le répertoire 112
2.3.2 Modalités de production des mots isolés 112
2.3.3 La phrase 114
2.4 Groupe D → lettres isolées 115
2.4.1 Le répertoire 115
2.4.2 Modalités de production des mots isolés 115
2.4.3 La phrase 116
2.5 Groupe E → l'inflation littérale 116
2.5.1 Le répertoire 116
2.5.2 Modalités de production des mots isolés 116
2.5.3 La phrase 117
2.6 Groupe F → jeu combinatoire de lettres 117
2.6.1 Le répertoire 117
2.6.2 Modalités de production des mots isolés 117
2.6.3 La phrase 120
2.7 Groupe G → intervention de l'oral 120
2.7.1 Le répertoire 120

2.7.2 Modalités de production de la phrase et des mots 121
2.8 Groupe H → analyse phonétique partielle 126
2.8.1 Le répertoire 126
2.8.2 Modalités de production de la phrase et des mots 126
2.9 Groupe I → analyse phonétique complète 129
Conclusion 130

DEUXIÈME PARTIE – CONCEPTION ET MISE EN APPLICATION DES STRATÉGIES D'INTERVENTION FAVORABLES À L'ENTRÉE DANS L'ÉCRIT

SIXIÈME CHAPITRE – L'ENTRÉE DANS L'ÉCRIT : L'INTERVENTION PÉDAGOGIQUE
Guy Boudreau (Université de Sherbrooke) 137

Introduction 137
1. L'état de la recherche au sujet de l'entrée dans l'écrit 137
2. Les fondements de l'approche du langage intégré 142
2.1 Créer une véritable communauté de lecteurs/scripteurs : le «club littéraire» 142
2.2 Favoriser un apprentissage naturel de l'écrit 143
2.3 Encourager les prises de risques et tolérer l'erreur 144
2.4 Les apprentissages se font en contexte signifiant 144
2.5 Valoriser les productions écrites des élèves par le partage et la diffusion 145
2.6 Une définition générale de l'approche du langage intégré 145
3. L'entrée dans l'écrit 146
Conclusion 150

SEPTIÈME CHAPITRE – FACILITER L'ÉMERGENCE DE L'ÉCRIT... C'EST DONNER DU POUVOIR À L'ENFANT
Jacqueline Thériault (Université du Québec à Chicoutimi) 153

1. Concept d'émergence de l'écrit 153
2. Le développement de l'émergence de l'écrit 154
3. Les composantes pédagogiques d'un paradigme «d'émergence de l'écrit» 159

3.1 L'adulte, un modèle à imiter 160
3.2 Savoir actualiser le jeu symbolique comme toile de fond du développement de l'écrit du jeune enfant 161
3.3 L'enfant doit avoir accès à un matériel écrit abondant et varié 162
Conclusion 163

HUITIÈME CHAPITRE – L'ENTRÉE DANS L'ÉCRIT DES ENFANTS D'ÂGE PRÉSCOLAIRE, UN MOYEN DE RÉDUIRE ET DE PRÉVENIR LES DIFFICULTÉS EN LANGAGE ÉCRIT DÈS LA MATERNELLE
Jean-Paul Martinez (Université du Québec à Montréal) 165

Introduction 165
1. L'apprentissage du langage écrit : intervention directe ou activités préparatoires 166
2. Une approche précoce intégrée en langage écrit 167
3. Un modèle cognitif intégré et compensatoire d'apprentissage et d'enseignement du langage écrit 168
4. Des situations expérimentales d'apprentissages précoces en langage écrit avec des enfants allophones 171
4.1 La recherche-action 171
4.1.1 Ses objectifs 171
4.1.2 Les sollicitations de l'enseignante 172
4.1.3 Son déroulement 173
4.1.4 Les interventions auprès des parents 173
4.1.5 Les interventions en direction du personnel enseignant de l'école 173
4.1.6 Cadre de la recherche-action 173
4.1.7 Les indices de lecturisation 174
4.1.8 Moyens et stratégies pédagogiques utilisés 174
4.1.9 Une journée d'écriture et de lecture 175
4.1.10 Construction des textes 175
4.1.11 Les questionnements des enfants 175
4.1.12 Commentaires 176
4.2 Poursuite de la recherche-action, suivi des enfants et des parents 176

NEUVIÈME CHAPITRE – REPRÉSENTATION DE L'ÉCRIT ET INTERVENTION EN CLASSE DE MATERNELLE
Guy Boudreau (Université de Sherbrooke) 183

Introduction 183
1. État de la situation 183
2. Intervention en langage écrit 187
3. Le dispositif d'évaluation 189
4. Résultats 189
4.1 Résultats au prétest relatifs à la conscience langagière 190
4.2 Résultats au post-test relatifs à la conscience langagière 191
4.3 Résultats au prétest pour l'écriture inventée 193
4.4 Résultats au post-test pour l'écriture inventée 195
Conclusion 196

DIXIÈME CHAPITRE – INITIATION À LA LECTURE ET À L'ÉCRITURE AU PRÉSCOLAIRE PAR LE JEU DES SYSTÈMES PICTOGRAPHIQUES
Lucille Latendresse (Université de Sherbrooke) 199

Introduction 199
1. Contexte théorique 200
1.1 Importance de la lecture et de l'écriture dans le développement langagier, au préscolaire 200
1.2 Les difficultés d'apprentissage du code linguistique écrit de la langue maternelle, à l'âge préscolaire 201
1.3 Le problème de «readiness» ou de la maturation souhaitable pour l'apprentissage de la lecture et de l'écriture 202
2. Contexte opérationnel 203
2.1 Les systèmes pictographiques 203
3. Contexte de recherche 204
3.1 Recherches sur les processus cognitifs activés par la présentation de textes pictographiques à des enfants de trois, quatre et cinq ans 205
3.2 Recherches sur l'habileté des enfants de maternelle à utiliser des systèmes pictographiques pour comprendre des textes 205

4. Impact de la recherche et de la pratique utilisant des systèmes pictographiques auprès d'une population d'enfants d'âge préscolaire ainsi que d'une population à besoins spécifiques 206
Conclusion 207

CONCLUSION 211

INTRODUCTION

Tant au Québec qu'aux États-Unis, le taux de prévalence des élèves en difficulté d'apprentissage est croissant depuis une quinzaine d'années; on admet généralement que cette population d'élèves a presque doublé durant ces années. On reconnaît aussi que l'échec scolaire vécu dès les premières années de l'école primaire se révèle un prédicteur assez fiable du maintien de cette situation d'échec durant les années subséquentes de la scolarisation conduisant ainsi un nombre encore trop grand d'élèves vers le décrochage scolaire.

Beaucoup d'encre a coulé pour définir ce qu'est au juste le concept de difficultés d'apprentissage; le seul consensus qui semble vouloir s'établir c'est précisément celui qu'il n'y ait pas de consensus au sujet d'une telle définition. Diverses étiologies des difficultés d'apprentissage se sont succédées ou se sont concurrencées au cours des années sans qu'on parvienne pour autant à cerner de manière précise la problématique des difficultés d'apprentissage. Toute cette confusion a donné lieu à l'établissement de définitions administratives de la part de l'institution scolaire qui se voit confrontée au difficile problème du classement des élèves et à celui non moins complexe de l'élaboration des programmes d'intervention pédagogique adaptée aux besoins de ces élèves.

Au-delà des divergences de point de vue quant aux causes et aux manifestations des difficultés d'apprentissage, au-delà également des diverses allégeances envers l'une ou l'autre conception pédagogique ou didactique, ne faudrait-il pas s'attarder sur les modes d'appropriation de la langue écrite dont disposent les enfants lors de leur premier contact avec l'enseignement formel de l'écrit? Ne faudrait-il pas aussi accéder à une plus grande connaissance des représentations du fonctionnement de l'écrit que l'enfant s'est fabriquées? Quelles structures de connaissances détient-il déjà lors de ces premières expériences d'apprentissage formel? Comment les mobilise-t-il dans les situations de réception et de production de la langue écrite? Dans la mesure où il est possible d'apporter des éléments de réponse à ces quelques questions, quelles stratégies d'intervention faudrait-il mettre en place pour assurer de façon adéquate l'entrée

dans l'écrit? De quelle façon les stratégies des jeunes lecteurs/scripteurs se différencient-elles?

Sans prétendre pouvoir apporter des réponses définitives à un tel questionnement, *«Réussir dès l'entrée dans l'écrit»* représente une occasion privilégiée pour amorcer ou pour reprendre une réflexion sur une telle problématique. Deux dimensions principales y sont abordées: la première concerne les caractéristiques de la reconstruction de l'écrit chez les jeunes élèves avant et dès leur accession à l'école primaire; la deuxième porte plus particulièrement sur la conception et sur la mise en application des stratégies d'intervention les plus susceptibles de favoriser l'entrée dans l'écrit.

Toute la question de l'entrée dans l'écrit autorise et suscite des cheminements de recherche dont les principaux objectifs pourraient s'articuler autour de l'identification des connaissances et des représentations relatives à l'écrit disponibles chez l'enfant d'âge préscolaire. Nous disposons depuis une quinzaine d'années de connaissances accrues au sujet de l'entrée dans l'écrit. Nous savons que les enfants détiennent des schémas représentatifs du fonctionnement de la langue écrite, que ces représentations évoluent et s'affinent en fonction des stimulations reçues; nous connaissons également l'importance de la clarté cognitive liée à ces représentations. Les différents courants de recherche convergent vers la reconnaissance d'un savoir en élaboration chez les enfants d'âge préscolaire. En revanche, tout le domaine de l'intervention didactique au moment de l'entrée dans l'écrit ne semble guère influencé par les pistes nouvelles fournies par la recherche. Ainsi, les dispositifs pédagogiques relatifs à l'écrit sont peu fréquents au préscolaire et leur existence relève généralement de l'initiative personnelle des intervenants. L'apprentissage du langage écrit se voit généralement différé à la première année du primaire, alors que nous savons que l'enfant a déjà traité de manière hypothétique l'imprimé qui se fait de plus en plus omniprésent dans son entourage immédiat. La recherche n'aurait pas encore envahi le domaine du praticien en raison peut-être de son manque de crédibilité auprès des pédagogues en exercice ou en raison encore de l'identification d'un problème qui ne prendrait pas sa source sur le terrain de l'intervention. Jacques Fijalkow pose cette question capitale du lien qui devrait s'établir entre les partenaires concernés de près ou de loin par l'enseignement/

apprentissage de la langue écrite. Il identifie les principaux réseaux d'intervenants et de chercheurs concernés par un tel domaine et il soutient que des mécanismes d'échange devraient s'instaurer entre les différents agents éducatifs concernés par l'entrée dans l'écrit.

Sans vouloir trop schématiser, nous pouvons dire que l'école reconnaît l'existence du «point zéro» du langage écrit en proposant à tous les élèves des contenus identiques, une progression non différenciée, des exercices similaires comme si ces élèves se représentaient le fonctionnement de la langue de manière uniforme. Les programmes d'études sont supportés par des méthodologies ou encore par des pratiques pédagogiques où le code prime sur les fonctions mêmes de l'écrit. Non seulement les représentations des élèves ne sont pas réinvesties dans l'entrée dans l'écrit, mais le pourquoi d'un tel enseignement leur échappe complètement. C'est le cas en particulier des enfants qui ont eu peu d'occasions de manipuler l'écrit en bas âge et le cas également de ceux qui auraient conçu leur propre système de représentations à l'égard duquel les enseignements dispensés n'ont aucune résonance. Que comprend l'enfant lorsque nous voulons lui faire distinguer la minuscule et la majuscule, que comprend-il encore lorsque nous lui demandons de séparer le mot en syllabes? À quoi peuvent bien servir les nombreux exerciseurs (cahier d'exercices) si l'élève ne sait pas ou ne voit pas à quoi ils se rapportent? Par le morcellement de la langue en ces diverses composantes de surface et par la hiérarchisation des contenus d'apprentissage qui n'ont souvent rien à voir avec les acquis et les connaissances antérieures de l'enfant, nous contribuons à l'émergence de la confusion cognitive. Alors que l'enfant peut, par exemple, croire que la langue écrite fait appel à un code idéographique, on lui enseigne, sans prendre aucune précaution à l'égard de son niveau de représentation, que l'écrit est phonétique et qu'ainsi chacun des phonèmes de l'oral a sa correspondance écrite. La transmission d'une telle information est momentanément incompatible avec les schémas représentatifs de l'enfant.

À ce sujet Éliane Fijalkow observe chez des élèves de grande section maternelle (5 ans) et de première année que la clarté cognitive, vue sous l'angle du langage technique de la lecture-écriture, n'est pas complètement achevée en maternelle et qu'elle s'affine entre ce moment et la fin de la première année. Elle relève par ailleurs que, déjà en mater-

nelle, les enfants disposent tout de même d'une certaine connaissance du langage technique, ce qui, à son avis, devrait être pris en compte dès l'entrée dans l'écrit. De plus, sans qu'une relation causale ne soit établie entre la clarté cognitive et l'apprentissage de la lecture, les résultats auxquels elle parvient laissent apparaître une forte relation entre le niveau de clarté cognitive des enfants de maternelle et les performances en lecture silencieuse à la fin de la première année. Il ressort, dès lors, que dès l'entrée dans l'écrit et déjà au préscolaire, l'intervention pédagogique doit s'établir sur les premières représentations de l'enfant pour ensuite le soumettre à diverses manipulations de la langue écrite en lecture et en écriture de manière à parfaire et à ajuster ce système de représentations déjà en place.

En ce sens, la recherche conduite par Guy Boudreau tend à faire valoir que l'évolution du concept de la clarté cognitive s'avère plus évidente chez les enfants soumis à un programme de stimulation que chez ceux qui n'ont pas connu une telle intervention. En raison, d'autre part, de la priorité accordée à différentes pratiques de lecture, ce qui a laissé moins de place aux mises en situation d'écriture inventée, il est constaté que l'évolution des stratégies d'écriture ou de «mise en mots» se démarque moins entre les sujets du groupe expérimental et ceux du groupe de contrôle. De tels résultats autorisent l'entrée précoce dans l'écrit où les enfants doivent non seulement interpréter en tant que récepteurs les écrits de leur environnement, mais aussi produire de l'écrit de manière à provoquer une réflexion encore plus grande à l'égard du fonctionnement de la langue écrite.

Encore dans une perspective d'intervention, la recherche menée par Jean-Paul Martinez auprès d'enfants allophones (5-6 ans) qui fréquentent une classe d'accueil maternelle révèle que les enfants soumis précocement à l'exploration de l'écrit manifestent des comportements de questionnement devant la langue écrite et acquièrent une conscience accrue du concept de mot. L'intervention qui est menée ici dépasse les approches dites préparatoires où l'écrit ne serait qu'introduit de manière globale et elle évite la démarche compensatoire ou rééducative selon laquelle l'intervention ne viendrait que combler une carence de stimulation à l'écrit. L'intervention préconisée ici insiste plus particulièrement sur l'initiation quotidienne à la lecture selon une approche de type inter-

actif où l'intention de lecture est clairement formulée afin de faciliter l'émergence et l'ajustement des stratégies cognitives mobilisées en cours de tâche.

La stimulation précoce en langage écrit nous apparaît donc de plus en plus inévitable, car bien avant l'âge de six ans, l'enfant a rencontré l'imprimé à l'égard duquel il s'est fabriqué un système de représentations. Que ce soit au sein de la famille ou à celui de l'école, l'enfant devrait être accompagné dans sa quête de compréhension de l'écrit. À ce sujet, Gérard Chauveau et Éliane Rogovas-Chauveau proposent d'observer l'entrée dans l'écrit en fonction du triptyque culturel, conceptuel et social inhérent à tout processus d'acquisition. Alors que la culture doit rendre visible l'écrit dans l'environnement de l'enfant, l'acquisition conceptuelle procéderait du questionnement qu'élabore l'enfant au sujet de ces écrits qui l'entourent. Mais encore faut-il qu'il soit soutenu lors de ses premières incursions dans le monde de l'imprimé et, devant les questions qu'il se pose, qu'il trouve réponses auprès des utilisateurs véritables de l'écrit. Dans ce dernier cas, il s'agit de la dimension sociale de l'entrée dans l'écrit. Le rôle de l'école et ce, dès le préscolaire, tout comme celui de la famille et des divers agents de la société, devrait comprendre la double responsabilité de permettre d'abord aux enfants d'aborder l'écrit et ensuite de les assister dans leur cheminement d'appropriation des fonctions et des mécanismes de la langue écrite.

Jacqueline Thériault propose également de revoir le rôle de la personne intervenante et cible à cet effet des composantes pédagogiques propices à l'émergence de l'écrit. La personne intervenante doit être un modèle de lecteur de manière à ce que le texte devienne pour les enfants un objet sur lequel ils peuvent avoir une certaine emprise. Une telle pratique, en plus de présenter l'adulte en tant que lecteur, fournit aux enfants un modèle où les procédures du lecteur (sens gauche-droite, segmentation des unités de la phrase, intonations, etc.) deviennent apparentes. Une telle pratique permet d'élargir la clarté cognitive des enfants non seulement à l'égard de l'objet de la langue écrite mais également à celui des processus et stratégies que le lecteur mobilise en cours de lecture. Thériault propose aussi que l'écrit fasse partie des activités quotidiennes et naturelles de l'enfant. Ainsi, les jeux symboliques qui sont fortement

utilisés au préscolaire devraient davantage impliquer l'écrit; dans un tel contexte, l'écrit vient nommer des référents qui ont déjà une signification et une valeur affective pour les enfants. En somme, l'univers de la classe au préscolaire devrait permettre le libre accès à un matériel écrit abondant et diversifié.

Si on s'adresse à des enfants de trois, quatre et cinq ans dans l'intention de les initier au langage écrit, Lucille Latendresse soutient qu'il faut soulager les enfants du «fardeau du décodage phonétique» à la faveur de l'établissement de la communication signifiante où l'enfant apprend à organiser un contenu en fonction d'une intention de communication; dans un tel contexte et à l'aide des pictogrammes allusifs utilisés lors de la construction de messages signifiants, l'enfant, selon les conclusions de Latendresse, s'approprie progressivement les règles de la linéarité de la syntaxe française et le repérage d'indices idéographiques, morphologiques et sémantiques se voit aussi facilité. De plus, le support et l'utilisation régulière des pictogrammes augmentent les performances de rappel de récits; par l'intermédiaire d'un tel matériel symbolique, l'enfant est conduit de manière précoce à traiter l'information. L'intervention proposée par Latendresse s'appuie sur les premières élaborations représentatives du langage écrit des enfants et poursuit l'objectif d'élargir leur conscience linguistique de manière à parfaire les représentations du fonctionnement de la langue écrite.

Bien que les points de vue divergent quelque peu quant à la nature de l'intervention concernant la stimulation en langage écrit, les fins poursuivies semblent converger. Qu'on s'attarde plus particulièrement au concept de la clarté cognitive, qu'on propose que l'adulte modélise ses pratiques de lecteur et de scripteur, qu'on intervienne sur la conscience linguistique de telle sorte que l'écrit devienne objet, qu'on adopte une approche holistique où l'écrit est perçu dans ses dimensions culturelles, intellectuelles et sociales, qu'on prévoie l'utilisation des pictogrammes allusifs, tous s'entendent pour que l'entrée dans l'écrit ne soit pas différée à la première année du primaire; tous s'entendent aussi sur le fait que la mise en contact précoce avec l'écrit demeure la voie la plus susceptible d'affiner les représentations de l'enfant.

À cet égard, et à l'instar des auteurs qu'on a mentionnés, Guy Boudreau rappelle l'importance de prévoir un dispositif pédagogique qui permettrait aux enfants, dès l'entrée dans l'écrit, de produire de l'écrit selon les schémas représentatifs qu'ils ont déjà élaborés depuis leur première rencontre avec l'imprimé. La pratique qu'il préconise est celle de l'approche du langage intégré où très tôt l'enfant est considéré comme un utilisateur valable de la langue écrite, ce qui oblige à le soumettre à différentes tâches de lecture et d'écriture dans un contexte naturel d'échanges où l'erreur n'est que le produit d'une prise de risques elle-même essentielle à la construction et à l'évolution des stratégies cognitives relatives au fonctionnement du langage écrit.

Que les enfants soient entourés d'écrits et qu'ils soient accompagnés dans leur recherche de compréhension constitue la condition première à une bonne stimulation; pouvoir interpréter leurs productions d'écrits s'avère la deuxième condition pour agir de manière éclairée sur les hypothèses que les enfants formulent au sujet de l'écrit. Nous savons à ce dernier sujet que les représentations du fonctionnement de l'écrit chez l'enfant sont évolutives et, en ce sens, nous disposons de diverses genèses relatives aux premiers moments de l'entrée dans l'écrit. Signalons, entre autres, les travaux de Jean-Pierre Jaffré qui identifie trois phases génétiques de l'acquisition du langage écrit. Il reconnaît d'abord la phase «pragmatique» où l'enfant se familiarise avec les finalités de l'écrit. Vient par la suite la phase «plérémique» qui se manifeste chez l'apprenti par l'utilisation aléatoire des lettres pour représenter différents référents, alors que la phase «cénémique» se caractérise, selon les termes de Jaffré, par la «notation d'unités non significatives» telles les unités phoniques. La mise à jour d'une telle genèse conduit l'auteur à suggérer des ajustements pédagogiques où les apprentis deviennent les générateurs de leurs propres stratégies d'apprentissage dans la mesure où l'occasion leur soit donnée de produire de l'écrit, dans la mesure aussi où le pédagogue l'accompagne dans cette exploration de l'imprimé. Ces indicateurs génétiques fournissent à l'intervenant une grille d'analyse des productions écrites des enfants et permettent d'accéder à la mise à jour des stratégies cognitives qu'ils utilisent.

Toujours dans cette perspective génétique, Jacques Fijalkow et Éliane Fijalkow présentent les diverses caractéristiques des écritures

provisoires produites par des enfants de grande section maternelle (5 ans), de première année et de deuxième année. Ces écritures provisoires, ainsi que le disent les auteurs, témoignent des représentations auxquelles sont parvenus les apprenants. La genèse qui est élaborée par Fijalkow et Fijalkow met très bien en évidence les stratégies mobilisées par les scripteurs débutants; ces stratégies relatives à l'écriture se démarquent principalement par la présence ou par l'absence de procédures d'analyse de la langue orale. Une telle observation tout comme celles qui concernent chacun des groupes et des sous-groupes de leur genèse devraient permettre un réajustement des interventions pédagogiques mises sur pied au moment de l'entrée dans l'écrit.

Par-delà certaines divergences méthodologiques, au-delà aussi de la variété des modèles d'intervention proposés ici, un consensus semble s'établir au sujet de l'entrée dans l'écrit. Ce consensus rallie les différents auteurs autour de l'urgence d'intervenir le plus tôt possible pour introduire l'enfant dans le monde de l'imprimé puisque sans l'aide systématique de l'adulte, et souvent à son insu, il s'est déjà fabriqué des schémas représentatifs du fonctionnement de l'écrit. Il faudrait donc mettre à contribution les connaissances dont dispose l'enfant pour mieux l'aider à parfaire ses stratégies de compréhension et de production de la langue écrite. Les occasions de «manipuler» l'écrit devraient être fréquentes et le rôle de l'adulte devrait en être un d'accompagnement et d'incitation au questionnement qu'entraîne inévitablement l'entrée dans l'écrit.

Avant de laisser le lecteur à la consultation des textes que nous proposons dans ce présent recueil, nous le soumettons à la réflexion que peut sans doute provoquer l'assertion que Claparède proclamait il y a plus de soixante ans : «*Pour faire agir un individu, il faut le placer dans les conditions propres à faire naître le besoin que l'action que l'on désire susciter a pour fonction de satisfaire.*»

GUY BOUDREAU
Université de Sherbrooke

PREMIÈRE PARTIE

LES CARACTÉRISTIQUES DE LA RECONSTRUCTION DE L'ÉCRIT CHEZ LES JEUNES ÉLÈVES

LE CAS DE LA LECTURE-ÉCRITURE

JACQUES FIJALKOW
Université de Toulouse-le-Mirail

INTRODUCTION

Comment une équipe de recherche en éducation procède-t-elle pour travailler avec les différents intervenants du monde de l'éducation et, plus particulièrement, avec les autres chercheurs, avec les formateurs et avec les praticiens? Pour contribuer à ce débat, nous évoquerons un cas particulier, celui de la lecture-écriture, en nous référant principalement aux activités de notre équipe de recherche.

1. LA SITUATION FRANÇAISE ACTUELLE

Dans la situation française actuelle, le monde de la recherche en éducation et le système éducatif de la formation et de l'enseignement sont, suivant le mot de Huberman et Thurler (1991), deux «planètes» clairement séparées. En effet, les chercheurs qui travaillent en France, dans le domaine de l'éducation, n'ont pas de relations obligées avec les acteurs du monde de l'éducation : leurs programmes de recherche sont définis indépendamment de ceux-ci et les résultats auxquels ils parviennent ne leur parviennent pas nécessairement. Toute relation existante l'est donc par la volonté des acteurs et non pas par celle des institutions.

2. LE SYSTÈME ÉDUCATIF

En ce qui concerne le système éducatif, nous distinguerons, de manière un peu globale, quatre types de partenaires : décideurs, formateurs, enseignants, apprenants. Les apprenants constituent un type de partenaires qui pose des problèmes spécifiques par rapport à la nature de cet exposé. Nous ne le citerons donc ici que pour mémoire.

Compte tenu des spécificités du système français et des changements intervenus récemment à l'intérieur de celui-ci, quelques précisions peuvent être utiles en ce qui a trait aux décideurs et aux formateurs.

Les décideurs se situent à des niveaux multiples qui vont du directeur d'école au ministre de l'Éducation nationale. En pratique, nos interlocuteurs se situent généralement entre ces deux niveaux extrêmes. Il s'agit donc de personnels qui travaillent au niveau central (Cabinet du Ministre, diverses directions de la Centrale : Direction des écoles, Direction des lycées et collèges, Direction de l'enseignement supérieur, Direction de la recherche et des études doctorales et Direction de l'évaluation et de la prospective, etc.) ou local (Rectorat, Inspection académique, Inspection départementale, etc.).

Pour ce qui est des formateurs, il faut distinguer entre formation initiale et formation continue. La formation initiale est maintenant le fait des Instituts universitaires de formation des maîtres (IUFM). On y trouve les personnels classiques qui sont issus des anciennes écoles normales et des personnels nouveaux, mais très peu nombreux, qui ont un statut universitaire d'enseignants-chercheurs.

Dans la formation continue, pour l'enseignement du premier degré, les responsabilités reviennent surtout aux inspecteurs de l'Éducation nationale qui sont aidés, pour ce faire, par leurs conseillers pédagogiques et par des instituteurs maîtres-formateurs.

Notons au passage que, en l'état actuel des choses, s'il existe une fonction de formateur, il n'existe pas de statut de formateur. Ceci signifie que, en droit, tout individu jugé compétent pour effectuer une formation peut se voir confier une telle fonction. En fait, les formateurs sont, le plus souvent, des enseignants détachés pour effectuer une fonction de formation, ponctuellement ou durablement. De ceci découle que la formation des formateurs est essentiellement empirique.

3. Les chercheurs en lecture-écriture

En ce qui concerne les chercheurs en lecture-écriture, nous essaierons ici de définir ce que sont leurs rapports avec les principaux intervenants du monde de l'éducation.

Compte tenu de l'absence de contraintes ou d'incitations institutionnelles relatives aux rapports entre ces deux planètes, les chercheurs ont toute liberté et peuvent adopter des positions très différentes. On peut distinguer deux pôles extrêmes.

Certains chercheurs, en parfait accord avec la tradition universitaire de séparation entre la recherche universitaire et le monde de l'éducation, poursuivent des recherches qui se développent en toute indépendance du terrain. Ces recherches se définissent volontiers comme fondamentales, neutres, pures, générales. Elles portent sur des processus définis en dehors de toute problématique sociale. Elles s'intéressent donc à la lecture ou à l'écriture en tant que processus généraux, conduites psycholinguistiques particulières. Lire ou écrire sont traités alors de la même façon que parler ou comprendre et jouissent au même titre de la curiosité du chercheur. Des chapitres tels que l'étude des mouvements oculaires (Lévy-Schœn et O'Regan, 1989), la reconnaissance des mots (Kolinsky, Morais et Ségui, 1991) ou la compréhension de textes (Denhière et Baudet, 1992) sont des illustrations de cette démarche classique de l'Université, maîtresse de ses choix, libre de ses intérêts. La recherche y est conduite suivant la représentation que l'on a de la démarche des disciplines scientifiques aînées, la biologie par exemple. La lecture n'apparaît pas comme un problème social ou pédagogique. On parlera donc de recherches générales.

À l'opposé, d'autres chercheurs, faisant fi de l'absence de relations interinstitutionnelles, considèrent la lecture-écriture comme une situation problème de notre société et prennent alors le parti de consacrer leurs travaux à l'étude d'un champ considéré dès lors comme social ou pédagogique. De ceci découle que les questions à l'étude partent de la demande sociale. Tout comme le SIDA ou le cancer peuvent être à l'origine de maintes recherches, ce sont les problèmes qui se posent sur le terrain en lecture-écriture qui vont déterminer les orientations de la recherche. Ceci signifie, en particulier, que le chercheur a pour interlocuteurs non plus seulement ses collègues chercheurs, mais les différents types d'acteurs qui, sur le terrain, sont confrontés aux problèmes que pose la lecture-écriture. On parlera dans ce cas de recherches contextualisées.

Nous avons montré, par ailleurs, dans une analyse de la recherche en lecture en France et en Europe aujourd'hui (Fijalkow, *in* Vergnaud, *à paraître*), que les chercheurs en lecture optent pour l'un ou l'autre pôle. Cette situation, qui pourrait paraître relever d'un choix professionnel parfaitement serein constitue, en fait, une situation conflictuelle que nous

analyserons en premier, avant d'en venir aux relations des chercheurs avec leurs principaux partenaires.

4. RECHERCHE CONTEXTUALISÉE ET RECHERCHE FONDAMENTALE

L'équipe de recherche que nous animons a choisi de travailler dans le domaine de la lecture depuis vingt ans environ. Dans son orientation actuelle, elle a pour objectif de contribuer à la résolution des problèmes de lecture-écriture qui se posent dans la société. Elle a donc opté pour une recherche contextualisée.

Ceci se traduit notamment par la place centrale qu'occupe le terrain et, plus précisément, la recherche-action dans notre démarche. Parler de terrain signifie que nous travaillons en permanence avec des enseignants dont les classes nous sont ouvertes et parler de recherche-action signifie que ces classes ne sont pas, pour nous, seulement des lieux d'accueil, mais aussi et surtout des lieux d'action. Nous essayons, en effet, aux côtés des enseignants concernés, de résoudre les problèmes qui se posent à eux dans leurs classes. Nous avons tenté d'élucider les relations que nous établissons entre action, recherche, et recherche-action (Fijalkow, *in* Besse, de Gaulmyn, Ginet et Lahire). On peut dire, de façon générale, que le terrain scolaire est le point de départ et le point d'arrivée de nos activités de recherche.

Nous ne présenterons pas ici un tableau d'ensemble des divers axes de travail de notre équipe, mais nous indiquerons simplement que nos recherches portent à la fois sur l'enfant (apprentissage de la lecture-écriture), et sur l'enseignant (enseignement de la lecture-écriture). Dans le premier cas, les recherches sont plutôt de style psychologique, dans le second, la dimension pédagogique l'emporte. Précisons que ces recherches se situent principalement au niveau de l'enseignement primaire.

Comment peut-on situer les relations d'une équipe de recherche en lecture-écriture qui a opté pour une recherche contextualisée avec les autres équipes de chercheurs?

Le groupe des chercheurs en lecture-écriture, comme tout autre groupe social se définit par un ensemble de normes dominantes à partir desquelles les membres du groupe acceptent ou rejettent les comporte-

ments de ceux qui se veulent membres du groupe. Si ces comportements respectent les normes dominantes, l'appartenance au groupe ne fait pas problème, s'ils ne les respectent pas, des difficultés apparaissent qui peuvent aller jusqu'à l'exclusion.

Dans le cas de la lecture-écriture, les normes dominantes sont celles de la communauté scientifique des chercheurs qui travaillent dans le domaine des apprentissages et de la psycholinguistique. Elles correspondent donc au modèle de la recherche fondamentale. Ces normes sont relatives au choix de l'objet et à celui des méthodes de travail. Toute recherche qui traite de la lecture-écriture en termes de processus général, cognitif ou psycholinguistique est recevable, comme toute méthode qui repose sur l'administration de la preuve. Ajoutons qu'une connaissance complète, récente et anglophone de la bibliographie est également impérative. En effet, connaître la bibliographie, c'est connaître les autres membres du groupe. La question qui se pose est alors de savoir comment il est possible d'adopter une démarche de recherche contextualisée tout en respectant les normes du groupe des chercheurs.

La première difficulté se situe sur le plan de l'objet et sur celui de la méthode, car le chercheur qui travaille à partir des problèmes sociaux et pédagogiques qui se posent en lecture est conduit à transgresser ces normes de deux façons différentes.

Sur le plan de l'objet d'abord, le chercheur est, suivant les normes de la recherche fondamentale, quelqu'un qui en sait de plus en plus sur de moins en moins. Cette exigence de spécialisation étroite ne résiste pas aux formidables pressions de la demande du terrain. Non seulement il est impossible, si l'on travaille sur le terrain, de se contenter d'être, par exemple, un spécialiste de la conscience phonique, mais il est même intenable d'être un spécialiste de la psycholinguistique. Si l'on accepte de répondre à la demande sociale, il faut donc être prêt à aborder de nouveaux champs d'intérêt.

C'est ainsi que nous avons été amené peu à peu à aller au-delà du champ proprement dit de l'acquisition de la langue écrite pour effectuer des recherches dans d'autres champs de recherche. Dans le champ

psychosocial, la question de l'organisation de la classe et, plus précisément, de la constitution de groupes d'enfants nous a d'abord conduits à faire usage de techniques sociométriques et, logiquement, à une étude longitudinale des choix sociométriques des enfants (Liva, Constantino, Fijalkow, *en préparation*); dans le champ pédagogique, la création de situations dites de lecture autonome a conduit à procéder à une observation longitudinale des comportements des enfants dans cette situation (Fijalkow, É., 1992).

Accepter cette diversification, c'est donc courir le risque de paraître déroger à la norme de spécialisation. Montrer la cohérence d'ensemble de l'objet peut sans doute permettre de l'éviter.

Suivre les normes du groupe, c'est aussi accepter, tacitement, de travailler sur les mêmes problèmes que les autres chercheurs. Quand on examine la littérature scientifique sur une durée de quelques années, on est frappé, en effet, par la succession des thèmes qui, après avoir mobilisé les chercheurs, sont ensuite abandonnés. Ce phénomène bien connu correspond, dans sa définition positive, à «l'évolution de la science» et, dans sa formulation négative, à «des effets de mode». Le caractère moutonnier de ce comportement est en tous cas indiscutable. Est-il possible d'aller brouter ailleurs que le troupeau? C'est ce à quoi conduit la recherche contextualisée.

Sur le plan de l'apprentissage, nous avons constaté, dans une situation scolaire, d'importantes différences de comportement entre des enfants en train de copier un texte. La quantité de texte saisi en une seule fois ainsi que la nature de ce qui est saisi variaient considérablement d'un enfant à l'autre. Partant de cette observation, nous avons donc mis en œuvre un programme de recherche centré sur l'activité de copie pour avoir des informations originales sur la façon dont l'enfant s'approprie la langue écrite. La situation de copie n'est, en effet, ni une situation de lecture, ni une situation de production d'écrit, mais une situation qui implique en partie de la lecture (saisie) et en partie de l'écriture (copie proprement dite).

Nous avons conduit plusieurs études sur la copie dans cette perspective, en début de scolarité, notamment sur des enfants de milieu social défavorisé (Liva et Fijalkow, 1988) et sur des enfants sourds (Van Kempen, non publié). La poursuite de ces études sur les autres classes de l'école primaire permet de faire apparaître d'intéressants phénomènes concernant l'acquisition de l'orthographe (Guyon, Liva, Garcia-Debanc et Fijalkow, *en préparation*). Partant des résultats ainsi acquis, nous utilisons également cette situation comme moyen d'évaluation du niveau de maîtrise de la langue écrite par les enfants.

Sur le plan de l'enseignement de la lecture-écriture maintenant, que sait-on de ce qui se passe réellement dans les classes? De manière objective, à peu près rien, car les informations disponibles sont de nature subjective. C'est pour répondre à cette lacune que nous avons mis sur pied un groupe de travail comportant des chercheurs qui proviennent des quatre grands pays francophones. Ce groupe a élaboré un questionnaire relatif aux pratiques pédagogiques de la lecture-écriture en première année et demandé à un important échantillon de maîtres de le remplir.

En travaillant de la sorte sur des objets nouveaux, le chercheur court le risque de se couper du groupe des chercheurs de ce domaine. Il n'est donc pas souhaitable que toutes les recherches d'une équipe se singularisent de la sorte. Il faut savoir résister au plaisir des prairies solitaires. Accepter de répondre aux incitations des autres chercheurs et, plus précisément, accepter de travailler sur des problématiques définies en dehors de son propre champ nous paraît donc être une démarche complémentaire de la précédente.

C'est dans cette perspective que se situent, suivant une initiative du CRESAS, nos interventions relatives à l'étude des interactions sociales et à leur rôle dans l'acquisition de la langue écrite. À partir d'une présentation de ce qui, dans nos travaux, relevait de cette problématique, nous avons développé un programme de recherches sur cette question. Certaines de ces recherches concernent l'observation longitudinale des interactions entre enfants dans des ateliers de travail autonome (É. Fijalkow, *en préparation*), dans des classes expérimentales et des classes témoin en maternelle et en première année (Fabre, *en préparation*), et à comparer des enfants à pronostic favorable et à risques (Furakawa, *non publié*).

De la même façon, le regain d'intérêt pour les travaux de Vygotsky (Colloque Vygotsky, Paris, 1987; Colloque Vygotsky, Bordeaux, 1992) nous a amené à reprendre nos recherches sur l'autolangage chez les enfants entendants (Liva, 1987) et les enfants sourds (Fijalkow, É., 1987) et à reconceptualiser dans cette perspective les phénomènes de subvocalisation très discutés par certains pédagogues (Fijalkow, Colloque Vigotsky, 1987). Dans le prolongement de cette reconceptualisation, il est alors possible de reconceptualiser également, dans un second temps, des réalisations d'ordre pratique consistant à montrer comment, dans les deux catégories de population, des interventions relatives à l'autolangage sont à l'origine de progrès en lecture et en écriture (Fijalkow J., Fijalkow, É. et Liva, A., Colloque Vygotsky, Bordeaux, 1992).

S'il est donc possible à la recherche contextualisée de respecter les normes relatives à l'objet, il est non moins important de respecter celles qui sont d'ordre méthodologique.

Suivant la norme dominante, les seuls travaux recevables sont ceux qui répondent aux normes scientifiques les plus rigoureuses. À cette formulation en termes de tout ou rien, la recherche contextualisée répond parfois en opposant à cette norme une norme minoritaire suivant laquelle les sciences humaines en général, l'éducation en particulier et, plus précisément encore la lecture-écriture, peuvent être abordées en d'autres termes. On privilégiera alors la compréhension par rapport à l'explication, le qualitatif par rapport au quantitatif, le clinique par rapport à l'expérimental, etc. Ce n'est pas dans cette voie qu'il nous semble souhaitable d'aller, mais plutôt dans une voie qui comporte des étapes différentes correspondant à des degrés de scientificité croissante.

Relativement à la démarche si souvent débattue de la recherche-action, notamment à l'Institut national de recherches pédagogiques, le problème ne nous semble pas d'obtenir que cette démarche se voie délivrer une étiquette scientifique, mais de définir sa place dans une démarche d'ensemble. La recherche-action n'est pas une méthode de recherche alternative, mais une étape de la recherche qui se justifie dans un domaine où la connaissance est très proche de l'action. Comme nous l'avons dit plus haut, la recherche-action est donc, pour nous, le point de départ et

le point d'arrivée de nos activités de recherche, son point d'ancrage dans le concret-complet, indispensable dans une option de recherche contextualisée. Elle est au point de départ : elle est à la source de nombre de nos directions de recherche (cf. *supra*). Elle est aussi à leur arrivée, car elle permet des retombées sur le terrain de nombre de résultats de recherches.

C'est ainsi, pour illustrer ce dernier point, que les travaux que nous avons consacrés à l'étude de l'écriture inventée (Fijalkow, J. et Fijalkow, É., 1991), à la suite des recherches de Ferreiro et Gomez-Palacio (1988), nous paraissent avoir eu deux types de conséquences pédagogiques. En permettant aux enseignants de regarder de façon explicative et non plus normative les productions des enfants, ces recherches ont facilité le développement dans les classes d'activités d'écriture qui, auparavant, étaient tenus pour inacceptables, compte tenu des normes orthographiques exigeantes dans la tradition pédagogique française. Par ailleurs, l'élaboration de grilles d'analyse de ces productions a permis aux enseignants de percevoir des évolutions fines des enfants qu'il était difficile de percevoir antérieurement.

Mais, dans notre démarche, la recherche-action est plus qu'un point de départ et d'arrivée, c'est aussi un dispositif pédagogique à part entière, en évolution permanente. En tant que tel, il constitue alors un objet extrêmement complexe que l'on peut se proposer de décrire, en pleine conscience toutefois de la difficulté de la tâche. Cette description, qui peut se faire sur le mode narratif, en tant que témoignage d'une activité (Fijalkow, J., 1992), n'a évidemment aucun caractère scientifique.

Pour tenter de lui donner une valeur objective, une solution économique consiste à demander aux enseignants de répondre à un questionnaire d'identification pédagogique relatif à leurs pratiques. C'est la démarche que nous avons adoptée dans une étude conduite en Israël pour comparer cinquante classes expérimentales et cinquante classes témoin et dans cinquante-cinq classes expérimentales de l'Aude. Cette étape d'identification pédagogique nous paraît un préalable indispensable à l'étape d'évaluation sans laquelle toute affirmation relative à l'efficacité pédagogique est totalement subjective.

De la même façon que la recherche consacrée à l'étude des pratiques pédagogiques nous paraît répondre à un vide criant, l'évaluation des pratiques pédagogiques mises en œuvre, aussi objectivement identifiées que possible, nous semble s'imposer actuellement dans ce domaine. C'est à cette préoccupation que répond l'évaluation conduite en 1992 dans neuf classes expérimentales et dans neuf classes témoin du département de l'Aude (trois classes de grande section de maternelle, trois de cours préparatoire; trois de cours élémentaires 1, dans chaque cas). Des informations ont été recueillies avec des instruments objectifs d'évaluation, auprès des enfants, des parents et des enseignants.

La question de la méthodologie dans la recherche contextualisée se pose toutefois au-delà du cadre très spécifique de la recherche-action. Il est donc nécessaire de présenter au moyen d'exemples indépendants de la recherche-action comment nous concevons une démarche de recherche.

L'étude de l'acquisition de la langue écrite passe par des phases successives qui sont, en général, au nombre de deux.

Dans un premier temps, que nous appelons génétique, la recherche consiste à recueillir un corpus, en procédant le plus souvent de manière longitudinale, à raison d'un recueil de données par mois ou par trimestre. Ce corpus fait ensuite l'objet d'une analyse qui permet de distinguer des variations du comportement étudié dans le temps. C'est ainsi que nous avons procédé pour l'étude de la copie, de l'écriture inventée, de la reconstitution de phrases (Constantino, 1989, non publié), d'épreuves de closure (Bessou, 1991, non publié), etc.

Ces tâches donnent naissance à un certain nombre d'hypothèses qui peuvent conduire à des recherches expérimentales. C'est ainsi que nous avons réalisé plusieurs expériences relatives à la copie, telle une étude du comportement de l'enfant en bout de ligne, une autre sur le placement du titre et du nom de l'auteur, et que sont en projet des études expérimentales sur les lettres redoublées, sur les marques du singulier et du pluriel des noms et des verbes.

Ces recherches expérimentales permettent d'arriver à un degré de certitude que ne permettent pas d'atteindre les recherches génétiques. Leur coût est tel néanmoins que leur réalisation est conditionnée par l'estimation de l'intérêt qu'elles présentent sur le plan théorique.

Si nous prenons maintenant pour exemple la recherche évoquée ci-dessus relative aux pratiques pédagogiques de la lecture-écriture en début de scolarité obligatoire, nous pouvons distinguer trois étapes dans la démarche de recherche.

Au cours d'une première étape, le questionnaire fournit des informations sur la façon dont les maîtres disent opérer. L'analyse statistique effectuée fait apparaître, pour chacune des questions posées, des indications sur la fréquence des comportements retenus (Fijalkow, É., 1991*a*). Dans un second temps, elle nous permet également de faire apparaître quatre groupes d'enseignants différents par leurs pratiques Fijalkow, É. 1991*b*). Ces informations, fournies par les enseignants eux-mêmes, sont toutefois sujettes à caution car, on le sait, il existe bien des biais dans les réponses recueillies avec ce type de technique. Il s'agit, en fait, d'une observation indirecte.

Dans une seconde étape, nous avons donc recueilli et analysé les comportements en situation de lecture de trente-deux maîtres représentant les groupes pédagogiques différents distingués par le questionnaire afin de voir dans quelle mesure leur comportement est en harmonie avec leur discours (Fijalkow, J. et Fijalkow, É., 1992). L'observation directe est utilisée ici comme un moyen de validation de l'observation indirecte.

L'analyse attentive de séquences pédagogiques nous ayant amené à distinguer chez les enseignants quatre types de représentations de l'acte de lire, il est maintenant possible d'affronter la redoutable question de l'efficacité pédagogique des types ainsi distingués. Pour ce faire, nous nous proposons de reproduire en laboratoire certains aspects des pratiques correspondant aux types que nous avons distingués et, à l'issue d'un certain nombre de séances, de comparer les résultats obtenus par les groupes d'enfants appariés qui auront été soumis à l'une ou à l'autre de ces pratiques.

Le troisième temps consiste donc à recourir à la démarche expérimentale, après que le premier et le second aient consisté en une observation indirecte puis directe. Le recours au laboratoire s'avère indispensable ici afin de contrôler étroitement les démarches pédagogiques mises en œuvre. Une expérimentation sur le terrain ne permet pas une égale rigueur. Deux autres remarques sont à faire.

Premièrement, il est important de souligner ici la nécessité de ces étapes successives. Chacune d'elles apporte des informations utiles à la suivante. Quelle que soit notre hâte à disposer de réponses à la question posée, il faut avoir la patience de passer par ces différentes étapes. Vouloir expérimenter immédiatement serait soumettre à l'expérimentation des situations pédagogiques qui ne seraient pas aussi fidèles aux situations réelles que celles que nous sommes maintenant en mesure de réaliser.

Deuxièmement, ainsi que plus haut nous avons indiqué que la logique de la recherche contextualisée conduit à une diversification des champs théoriques par rapport à la recherche fondamentale, nous pouvons faire ici une remarque du même ordre sur le plan méthodologique. Les techniques du questionnaire, de l'observation sur le terrain et de l'expérimentation en laboratoire ne relèvent pas, en général, des compétences de la même équipe de recherche. Le champ de travail, tel qu'il est défini par la recherche contextualisée, n'est pas celui de la recherche fondamentale. La logique de la recherche contextualisée nous amène donc à diversifier nos techniques comme elle nous amène à diversifier nos objets.

Il s'agit donc, sans prétendre maîtriser parfaitement les techniques utilisées, de s'entourer des garanties suffisantes pour que leur usage puisse être satisfaisant. Toutefois, ce que nous perdons sur le plan méthodologique est compensé par le gain acquis sur le plan du contenu. En bref, la recherche contextualisée perd en compétence dans le détail des contenus et dans la finesse méthodologique, mais elle gagne considérablement en maîtrise dans la connaissance de son objet. C'est le pari de ce type de recherche.

En somme, la recherche contextualisée ne vise pas à remplacer les normes existantes par de nouvelles normes, mais à déplacer celles-ci, tant sur le plan de l'objet que sur celui de la méthode : à un objet étroitement défini et à une méthodologie unique, on préfère, dans un champ problématique, un objet diversifié abordé par des méthodes qui varient suivant l'état d'avancement de la connaissance.

5. Les chercheurs et les décideurs

Les relations entre les chercheurs et les décideurs sont très récentes dans le domaine considéré. Dans la mesure où les deux univers de référence considérés sont très différents, on peut dire qu'elles sont empreintes d'une méfiance réciproque : rares sont les décideurs convaincus que les chercheurs peuvent leur être vraiment utiles, et réciproquement.

L'initiative de ces relations revient généralement au décideur et celles-ci peuvent prendre des formes différentes.

5.1 Réalisation de recherches

Un décideur peut inviter un chercheur à réaliser une recherche sur une question déterminée. À titre d'exemple, nous avons procédé au cours des dernières années à l'étude génétique de deux corpus de productions écrites. Tous deux provenaient d'une évaluation nationale avec des enfants de cours moyen 2 (5e primaire) et de 5e (2e Secondaire). Les analyses ont porté sur le lexique, sur l'orthographe et sur la syntaxe.

Dans un tel cas, le chercheur dispose de corpus dont l'ampleur est sans commune mesure avec ceux qu'il pourrait se procurer avec les moyens dont il dispose d'ordinaire puisque, dans chacun des cas considérés, nous disposions de 500 à 1 000 productions.

Deux difficultés nous paraissent évidentes dans ce type de situation : ce sont les différences relatives aux attentes et au rythme.

Sur le plan des attentes, le chercheur, inévitablement, répond aux questions qu'il se pose. Sont-ce celles du décideur? Rien n'est moins certain.

Le rythme de la recherche est un rythme lent : le chercheur ne remet son rapport qu'après avoir fait toutes les vérifications nécessaires. Le rythme du décideur est le rythme de l'action, beaucoup plus rapide et moins soucieux de ce qui lui apparaît souvent comme d'inutiles précautions. De plus, à un certain niveau de responsabilités, les décideurs changent fréquemment de fonctions. Il est légitime que le décideur qui a commandé un travail ait connaissance de ses conclusions avant de quitter son poste. Il est légitime également que le chercheur ait l'impression que ses conclusions ne tombent pas directement au fond d'un tiroir. Le contrat qui a été signé prévoit bien délais et contenus, mais ces dispositions ne suffisent pas. Les deux partenaires sont engagés dans des logiques différentes et ce type de contrat ne satisfait sans doute pas les deux parties.

Il en est de même quand le thème de la recherche a été défini à l'initiative du chercheur. Dans notre cas, on peut évoquer deux exemples : le questionnaire sur les pratiques pédagogiques et une recherche comparant les résultats en français et en mathématiques d'une évaluation nationale.

Si l'on en juge par des exemples récents, les décideurs s'orientent donc vers un autre type de recours aux chercheurs : sélection de quelques chercheurs pour constituer un groupe d'experts, définition avec ceux-ci de thèmes de recherche prioritaires et, enfin, appel d'offres à l'ensemble des équipes de recherche susceptibles d'être intéressées. Il est encore trop tôt pour pouvoir dire si cette mesure apportera aux uns et aux autres plus de satisfactions que la précédente. Nous abordons là un nouveau type de demande faite par les décideurs aux chercheurs.

5.2 Expertise, conseil

L'expertise ou le conseil inclut, par exemple, la participation à un jury (cf. *supra*), la rédaction d'un rapport (Rapport sur la lecture-écriture en France pour le Conseil de l'Europe) ou la contribution à la préparation d'un rapport destiné à une autorité ministérielle (Rapport Migeon sur la réussite à l'école, Rapport Pingaud sur le livre et la lecture en France); la rédaction, la constitution ou la production, individuellement

ou dans un groupe, d'un document destiné à un large public de formateurs ou d'enseignants (ensembles d'articles pour les modules de formation à la lecture suite au Rapport Migeon, document de la Direction des Écoles sur l'état de la recherche et sur les orientations pédagogiques souhaitables, fascicules d'évaluation de la Direction de l'évaluation et de la prospective); la participation à la construction d'épreuves de connaissance en français pour une évaluation nationale (épreuves annuelles de la Direction de l'évaluation et de la prospective et évaluations occasionnelles).

5.3 Coorganisation de rencontres relatives à la lecture

Ces rencontres peuvent se situer à des niveaux très différents : européen (Université d'Été de la Communauté Européenne, 1988), régional (Sept colloques des Éditions Milan et des Inspections académiques, 1990), national (L'illettrisme en milieu rural, 1986) ou départemental (Inspection académique, 1992).

L'initiative en revient aux décideurs qui y voient un moyen de formation des personnels dont ils ont la responsabilité. Plus récemment, des éditeurs se sont également engagés dans cette voie avec une perspective promotionnelle.

Pour le chercheur, les activités d'expertise et de coorganisation ne présentent pas toutes le même intérêt. Celles qui permettent une réelle diffusion des travaux réalisés, directement (diffusion de documents) ou indirectement (production de documents, construction d'outils d'évaluation), dans la mesure où elles ont une réelle prise sur le travail des acteurs, donnent au chercheur l'impression appréciée d'une éventuelle efficacité sociale.

Les interventions qui ont un caractère plus ponctuel, une fois écartés les bénéfices narcissiques peu durables qu'ils peuvent procurer aux chercheurs, offrent peu d'intérêt. Leur multiplication est épuisante. Leur efficacité est plus que douteuse. Le sentiment d'échanges unilatéraux est déplaisant : dans ce type de situations, les sollicitations sont plus le fait du décideur que du chercheur; de plus, le premier demande des résultats, alors que le deuxième voudrait pouvoir demander les moyens

qui lui permettent d'obtenir des résultats. Le fait que les décideurs-demandeurs appartiennent à l'enseignement primaire alors que les chercheurs appartiennent à l'enseignement supérieur contribue largement à ce malaise.

La solution de ce type de problèmes passe sans doute par la mise sur pied, aux différents niveaux de décision, de conseils scientifiques ayant un caractère durable et invités à participer à l'élaboration d'une politique des relations entre la recherche et le terrain.

6. LES CHERCHEURS ET LES FORMATEURS

Jusqu'à tout récemment, les relations entre les chercheurs et les formateurs se limitaient aux demandes d'autorisation d'accès aux locaux scolaires qu'effectuaient les chercheurs auprès des inspecteurs afin de pouvoir rencontrer les enfants nécessaires à leurs recherches, à quelques rarissimes conférences des chercheurs dans le cadre de stages de formation de formateurs, à l'invitation de professeurs d'École normale.

Comme pour les décideurs, ces relations se sont très rapidement multipliées. En effet, les chercheurs sont invités à participer à la formation initiale des inspecteurs ainsi qu'à des stages nationaux de formation continue.

Il est intéressant de constater que les chercheurs sont peu sollicités pour participer à la formation initiale des maîtres, mais qu'ils le sont largement pour les stages de formation continue.

6.1 Participation des chercheurs à la formation des enseignants

Dans un premier temps, les chercheurs ont répondu favorablement à toutes les demandes, mais des difficultés sont ensuite apparues étant donné la multiplication de ce type de demandes. Les chercheurs ont donc été amenés à être plus sélectifs et à réduire leurs interventions aux cas jugés les plus utiles : formation de formateurs (effets démultiplicateurs) ou à des demandes locales.

Il est vraisemblable que cette situation émane d'une augmentation du nombre de stages de formation plus rapide que l'augmentation de

celui des chercheurs. Au point actuel, la question est celle-ci : faut-il accroître le nombre de chercheurs pour que ce type de demandes puisse être satisfait ou faut-il augmenter le nombre de formateurs capables de les animer? Les deux sans doute : augmentation du nombre de formateurs pour animer les stages de formation des maîtres, augmentation du nombre de chercheurs pour pouvoir animer les stages de formation de formateurs. En tout état de cause, il y a là un problème qui entre bien dans le cadre des relations entre recherche et formation et demande un choix politique.

Un autre exemple de mauvais fonctionnement de la relation recherche-formation est fourni par le dispositif des universités d'été qui constitue précisément, sur le plan national, un moyen prévu par le législateur pour permettre aux acteurs de terrain de s'informer de l'état de la recherche. L'examen des dossiers de candidature montre que, dans le cas de la lecture-écriture, très peu de demandes ont été présentées par des chercheurs. Des chercheurs apparaissent toutefois dans les personnes pressenties pour participer à ce type de dispositif.

De façon générale, en l'absence de politique clairement définie en la matière, les relations entre chercheurs et formateurs, souffrent des mêmes difficultés que les relations entre chercheurs et décideurs.

6.2 Recherche-action

Les équipes de recherche contextualisée sont invitées à intervenir sur le terrain de l'école dans le cadre de projets de recherche-action décidées à différents niveaux. Quelques exemples récents concernent notre équipe.

Au niveau européen, une des dix-sept équipes qui proviennent des douze pays de la Communauté européenne a eu à élaborer une démarche d'enseignement de la lecture-écriture plus efficace en milieu défavorisé (1989-1991). Au niveau national, sur le plan académique, on a aidé des équipes de terrain pour formuler, conduire et évaluer un projet de recherche-action : sept équipes écoles-quartiers ont travaillé dans un dispositif alliant le ministère de l'Éducation nationale, le ministère de la Ville et la Caisse des dépôts et consignations (1991-1992). Au niveau local, des recherches-action ont lieu dans des écoles de milieu social

défavorisé de Toulouse et de départements voisins; il est intéressant de remarquer que, dans ce cas, l'équipe universitaire assure l'essentiel des stages qu'elle a sollicités pour la formation des maîtres engagés dans ces recherches-action.

Les relations entre chercheurs et formateurs sont, comme il est de règle actuellement dans ce domaine, davantage affaire de personnes que d'institutions. Les réussites et les échecs dans les entreprises communes dépendent davantage parfois des caractéristiques des uns et des autres que de leurs fonctions à proprement parler. Elles varient donc suivant la façon dont les uns et les autres conçoivent leurs compétences et leurs responsabilités respectives.

Certains formateurs acceptent difficilement l'intervention des chercheurs dans un domaine qui ne relevait, jusqu'à une époque récente, que de leur seule compétence. Le problème devient d'autant plus aigu que le chercheur s'éloigne de la langue, de l'enfant ou de l'apprentissage pour se rapprocher de la pédagogie, qu'il s'agisse d'ailleurs de positions d'ordre théorique ou d'interventions pratiques (recherche-action).

D'autres formateurs ne ressentent nullement le besoin de protéger un territoire qui leur serait propre et expriment, au contraire, une très forte demande de coopération des chercheurs. C'est évidemment, dans ce dernier cas, que des recherches-action peuvent se développer.

Réciproquement, les chercheurs, qu'ils soient linguistes ou psychologues, voient d'un très mauvais œil des formateurs développer des discours qui empiètent sur leur zone de compétence. Que les formateurs préconisent des changements d'approche pédagogique de la langue n'est guère important pour les chercheurs, mais que ces changements prennent appui sur une argumentation qui repose sur des affirmations ignorant à l'évidence les connaissances accumulées par la recherche provoque des réactions très vives.

Pour que ces questions de territoire trouvent une réponse, il nous paraît nécessaire, dans le cadre d'une définition générale des relations recherche-terrain de distinguer clairement les connaissances et les fonctions car, d'une part, les connaissances sont le résultat des recherches,

y compris des recherches en sciences de l'éducation et donc en pédagogie, et d'autre part, la fonction des chercheurs est d'élaborer les connaissances, celle des formateurs est de former les maîtres.

Il revient alors aux décideurs de construire les dispositifs qui permettent aux chercheurs de transmettre ces connaissances et aux formateurs, de les acquérir.

7. LES CHERCHEURS ET LES ENSEIGNANTS

Dans un système aussi hiérarchisé que l'est celui de l'Éducation nationale en France, les enseignants n'ont guère la possibilité de prendre l'initiative de solliciter les chercheurs. Ce n'est donc que très rarement qu'un enseignant peut avoir figure de partenaire vis-à-vis d'un chercheur. Le plus souvent, il se cantonne dans un rôle de destinataire.

7.1 Les enseignants comme destinataires

Ces dernières années, les occasions de contacts sont allées en se multipliant, comme on l'a vu ci-dessus, qu'il s'agisse de contacts directs ou non. Des contacts directs, mais le plus souvent très impersonnels, s'établissent lors de nombreuses rencontres organisées par les décideurs, par les formateurs des Centres de documentation pédagogique, par les éditeurs, par les associations comme l'Association générale des instituteurs d'école maternelle ou, plus rarement, dans des stages de formation continue. Des contacts indirects ont lieu également à travers la masse des écrits destinés aux enseignants, qu'ils émanent du Ministère, des centres de documentation, des syndicats, etc.

Ces contacts, peu interactifs, ne permettent aux enseignants que d'apprendre qu'il existe des chercheurs intéressés à ce domaine. Les malentendus ne sont pas rares : les enseignants, habitués à recevoir un discours de type prescriptif, sont déconcertés par le discours neutre des chercheurs et, réciproquement, les chercheurs sont choqués par ce qu'ils considèrent comme une demande de recettes.

7.2 Les enseignants comme partenaires

Cette position est le fait des enseignants qui s'engagent dans un processus de recherche-action. Dans ce cas, rare, le partenariat existe vraiment et les échanges sont fonction du type de dispositif mis en place.

Pour les enseignants, la participation à un tel dispositif apparaît comme une variante de formation continue et à visée définie localement, alors que, pour les chercheurs, ce dispositif s'inscrit dans une démarche d'ensemble à ambition plus universelle. Certaines démarches des chercheurs ne sont donc pas nécessairement comprises, pas plus que ne sont satisfaites toutes les attentes des enseignants. D'importantes variations existent néanmoins, notamment selon le rôle attribué aux enseignants.

CONCLUSION

L'examen des relations entre une équipe de chercheurs, les autres chercheurs, les décideurs, les formateurs et les enseignants n'épuise pas l'analyse de la lecture-écriture. Du côté de l'apprentissage, la place de l'apprenant et celle des parents sont à définir. On ne saurait passer totalement sous silence d'autres acteurs, comme les associations ou les mouvements pédagogiques qui jouent, dans le contexte français, un rôle considérable (Mouvement Freinet, Association française pour la lecture), de même que celui des éditeurs de matériel pédagogique dont les productions, en fait, définissent le travail quotidien de la très grande majorité des classes. Les journalistes sont également des intervenants importants.

L'examen, même réduit de la situation actuelle, fait apparaître alors une situation qui s'est créée très rapidement au cours des dernières années avec ce que l'on peut considérer comme une irruption du terrain dans la recherche et de la recherche sur le terrain.

L'irruption du terrain dans la recherche crée un clivage entre les équipes désireuses de maintenir le modèle classique de la recherche universitaire et celles qui acceptent de s'engager dans des voies inhabituelles. Les premières ont pour elles la légitimité universitaire, mais elles sont soumises, en contrepartie, à une vigoureuse critique des acteurs qui, estimant leurs recherches trop pointues, inintéressantes, inutiles, illisibles, mettent en cause leur légitimité sociale. Si, pour les uns, les

sciences de l'éducation n'ont à se définir que comme sciences et donc à n'être jugées que par leurs pairs et avec les critères de rigueur qui sont ceux de toutes les disciplines universitaires, elles ont, pour les autres, d'autres missions à remplir et doivent pouvoir faire la preuve de leur utilité dans la société. Ces positions, nous avons essayé de le montrer, ne nous paraissent pas inconciliables. Le défi que les sciences de l'éducation ont à relever est justement de savoir concilier les exigences de la connaissance et celles de l'action. La démarche de recherche contextualisée nous paraît répondre à cette double exigence.

L'irruption de la recherche sur le terrain bouscule inévitablement l'ordre des choses et il n'est pas rare de voir tel décideur qui a joué un rôle majeur dans cette irruption se plaindre avec humour auprès des chercheurs de la situation qu'il a contribué à créer. La situation actuelle, nous l'avons vu en évoquant les relations des chercheurs avec les décideurs et les formateurs, n'est pas satisfaisante pour des raisons à la fois quantitatives et qualitatives.

Sur le plan quantitatif, les chercheurs ne sont plus en mesure de répondre à la demande et ceci exige des solutions sur le plan qualitatif. De ce point de vue, l'impréparation actuelle, voire le bricolage généralisé, ne peuvent être acceptés que comme manifestations d'une crise de croissance. Il ne saurait y avoir d'issue à cette situation que si une politique de la recherche en éducation en général, et en lecture en particulier, était définie avec la participation des principaux intéressés. Définir des objectifs et la façon de faire coopérer les différents acteurs dans un réseau cohérent est devenu une nécessité.

Sans vouloir préjuger de la forme précise que pourrait avoir un tel réseau, il nous paraît souhaitable de faire en sorte que des relations puissent s'établir entre tous les types de partenaires et que ces relations soient à double sens, c'est-à-dire que chacun puisse aussi bien exprimer une offre que répondre à une demande.

RÉFÉRENCES

BESSE, J.M., DE GAULMYN, M.M., GINET, D. et LAHIRE, B. (1992). *L'illettrisme en questions*. Lyon : Presses de l'Université de Lyon.

DENHIÈRE, G. et BAUDET, S. (1992).
Lecture, compréhension de texte et science cognitive. Paris : PUF.

FABRE, --- (en préparation).
Évaluation d'un modèle d'apprentissage de la lecture-écriture.

FERREIRO, É. (1987).
Processus d'acquisition de langue écrite dans le contexte scolaire. ***Dossiers de l'éducation, 11-12***, 15-29.

FERREIRO, É. et GOMEZ-PALACIO, M. (1988).
Lire-écrire à l'école : comment s'y apprennent-ils? Lyon : CRDP.

FIJALKOW, É. (en préparation).
Ateliers de travail autonome.

FIJALKOW, É. (1992).
Une situation de lecture autonome à l'école. ***Revue française de pédagogie,*** 98, 41-56.

FIJALKOW, É. (1991*a*).
Lecture-écriture : les pratiques pédagogiques au CP. Rapport à la DEP.

FIJALKOW, É. (1991*b*).
Lecture-écriture : les groupes d'enseignants. Rapport à la DEP.

FIJALKOW, É. (1987).
L'auto-langage et l'apprentissage de la langue écrite chez les enfants sourds Thèse de doctorat, Université de Toulouse-le-Mirail.

FIJALKOW, É. ET LIVA, A. (1985).
Utilisation de l'auto-langage et maîtrise de la langue écrite, *Dossiers de l'éducation , 7*, 79-82.

FIJALKOW, J. (1992).
Action, recherche, recherche-action. *In* Besse, J.M., De Gaulmyn, M.M., Ginet, D. et Lahire, B. (éd.), *L'illettrisme en questions*. Lyon : Presses de l'Université de Lyon.

FIJALKOW, J. (à paraître).
L'entrée dans l'écrit. *In* Vergnaud, G., Apprentissages et didactiques en France.

FIJALKOW, J. (1992).
Apprendre à lire-écrire en 1re et 2e année d'école primaire dans un milieu social défavorisé : le projet de Toulouse. *In* Fase, W., Kreft, W., Leseman, P. et Slavenburg, J. (éd.), *Illiteracy in the European Community*. Rotterdam : RISBO.

FIJALKOW, J. (1990).
Décrire l'écrire . Toulouse : CRDP-PUF.

FIJALKOW, J. (1986-1987).
Conscience linguistique et apprentissage de la lecture. *Dossiers de l'éducation, 11-12*, 77-91.

FIJALKOW, J., CAMBON, J. et JIMENEZ, M. (1980).
Techniques pour l'étude de l'anticipation au cours de la lecture, *Psychologie et éducation, IV*(1), 3-18.

FIJALKOW, J. et FIJALKOW, É. (1992).
Lecture-écriture : les pratiques pédagogiques au CP : observation directe. Rapport à la DEP.

FIJALKOW, J. et FIJALKOW, É. (1991).
L'écriture inventée au cycle des apprentissages, *Dossiers de l'éducation, 18*, 125-167.

FIJALKOW, J. et LIVA, A. (1988).
La copie de texte comme indicateur de l'apprentissage de la langue écrite par l'enfant, *Journal européen de psychologie de l'éducation, III*(4), 431-447.

GUYON, O., LIVA, A., GARCIA-DEBANC, C. et FIJALKOW, J. (en préparation).
L'écrit reproduit.

HUBERMAN, M. et THURLER, M.G. (1991).
De la recherche à la pratique, éléments de base. Berne : Peter Lang.

HUGON, M.A. et LANTIER, N. (1990).
Un inventaire des recherches-action en éducation et en formation. Paris : INRP.

KOLINSKY, R., MORAIS, J. et SEGUI, J. (1991).
La reconnaissance des mots dans les différentes modalités sensorielles; études de psycholinguistique cognitive. Paris : PUF.

LEVY-SCHOEN, A. et O'REGAN, K. (1989).
Le regard et la lecture, *La Recherche, 211*, 744-753.

LIVA, A. (1987).
L'autolangage et l'apprentissage de la langue écrite. Thèse de doctorat, Université de Toulouse-le-Mirail.

LIVA, A. et FIJALKOW, J. (1988).
La copie de textes, *Journal européen de psychologie de l'éducation, III*(4), 431-447.

VERGNAUD, G. (à paraître).
Apprentissages et didactiques en France.

L'ENTRÉE DANS L'ÉCRIT : PROBLÉMATIQUES

JEAN-PIERRE JAFFRÉ
Laboratoire HESO-CNRS

INTRODUCTION

Depuis des décennies, l'écrit n'a jamais vraiment quitté le devant de la scène, en linguistique comme en didactique, et ce malgré une offensive de l'oral au début des années soixante-dix. Il demeure d'actualité et on peut s'étonner qu'après tant d'années, on s'interroge encore sur son fonctionnement. Et pourtant... Après un renouvellement important des analyses linguistiques qui remonte à une vingtaine d'années, c'est au tour des études psycholinguistiques de faire une avancée spectaculaire, si l'on donne toutefois au terme «psycholinguistique» une acception générique suffisamment large pour englober les travaux linguistiques centrés sur l'acquisition («linguistique génétique») et les travaux psychologiques, qu'ils soient expérimentaux ou génétiques (Fayol et Jaffré, 1992). Les études sur les processus de traitement de l'information graphique, en lecture comme en orthographe, sont en évolution constante et elles ne peuvent qu'influencer la didactique de l'écrit, notamment par les informations qu'elles contiennent sur les démarches d'acquisition.

Dans ce texte destiné à présenter une conception personnelle de l'entrée dans l'écrit, je commencerai par faire un point rapide sur l'état actuel des connaissances. J'essaierai ensuite de préciser les contours d'une démarche d'acquisition qui me semble valoir pour tous les niveaux didactiques et spécialement pour les jeunes enfants. Je tracerai enfin à grands traits les étapes essentielles de l'acquisition de l'écrit au cours des premiers apprentissages, période qui est à l'heure actuelle la mieux connue. En conclusion, je noterai quelques pistes d'un changement didactique possible.

1. SITUATION

1.1 Aspects linguistiques

En ce qui concerne les analyses linguistiques de l'écrit, je me contenterai de souligner deux aspects susceptibles d'influencer les conceptions nouvelles relatives à l'entrée dans l'écrit : la mixité des systèmes d'écriture et les principes d'organisation qui permettent de relativiser la notion de norme orthographique pour faire apparaître les éléments constitutifs d'un plurisystème (Catach, 1973, 1978, 1980).

La notion de mixité permet de comprendre que les orthographes ne sont pas sous-tendues par des systèmes d'écriture homogènes. Tout système d'écriture combine des tendances complémentaires dont le degré d'homogénéité dépend, en grande partie au moins, des aléas de l'histoire. Les systèmes d'écriture sont mixtes, y compris les systèmes «dits» alphabétiques, souvent éloignés d'un idéal qui voudrait qu'un phonème soit représenté par une lettre et une seule, et réciproquement. Ce principe d'économie permet, en théorie au moins, de limiter le nombre des éléments de base mais, pour certaines langues à forte homophonie, il va à l'encontre d'une reconnaissance visuelle aussi peu ambiguë que possible.

Tout système d'écriture est par ailleurs soumis à la structure de la langue qu'il représente. Or, toutes les langues n'ont pas la même structure. À des langues à morphologie non flexionnelle, comme le chinois par exemple, où les unités significatives sont relativement stables, s'opposent des langues comme le français où la morphologie est extrêmement variable. La conjugaison des verbes permet de s'en convaincre avec des unités significatives soumises à des variations de forme qui n'entraînent pas pour autant des variations de sens. Ainsi, les alternances thématiques d'un verbe tel «prendre» («pr-», «prend-», «pren-», «prenn-») ne modifient pas sa «valeur» lexicale (/prendre/). Dans une forme comme «(ils) prennent», on peut se demander où commencent et où finissent les variations catégorielles (temps, modes et personnes)?

Au total, tout système d'écriture et, donc, toute orthographe, reposent sur des principes de base qui obéissent chacun à une logique particulière. Je me contenterai ici de signaler : le principe phonogra-

phique en vertu duquel, dans toute écriture, une majorité de segments phoniques peut être mise en relation plus ou moins régulière avec une majorité de segments graphiques, et vice versa. Le principe logogrammique en vertu duquel, dans la quasi totalité des systèmes d'écriture, des espaces, ou blancs graphiques, introduisent une séparation entre des unités significatives récurrentes (ou mots). Le principe morphologique au nom duquel les variations paradigmatiques et catégorielles de la langue se reflètent dans l'écriture, d'une façon plus ou moins spécifique selon les orthographes.

Je n'insisterai pas davantage sur ces remarques linguistiques qui ne figurent ici que pour mémoire. Je n'insisterai pas non plus sur les applications linguistiques à la didactique qui, en France notamment, n'ont pas donné de résultats vraiment probants. Les raisons de ce semi-échec sont sans doute multiples. Elles proviennent peut être d'une formation insuffisante des enseignants mais elles sont surtout à mettre au compte d'une conception trop sommaire de l'apprentissage. Les progressions, les échelles de fréquences, quelle que soit par ailleurs leur utilité, ne peuvent donner de résultats que si elles tiennent compte des capacités effectives des apprentis. Or, en matière d'acquisition de l'écrit, les connaissances d'une discipline, revues et corrigées par les adultes qui l'enseignent, tiennent souvent lieu de référence unique. Il faut se rappeler qu'en France, les travaux psychopédagogiques de Roller (1949) ou de Simon (1954, 1973), très directement centrés sur ces questions, n'ont jamais eu qu'un écho très limité.

1.2 Aspects psycholinguistiques

Au cours de ces dernières années, c'est tout de même au niveau psycholinguistique que les choses ont le plus évolué. Les résultats décevants obtenus avec les outils de la linguistique appliqués à la didactique ont en effet montré qu'on savait finalement peu de choses sur la façon dont les individus apprenaient l'écrit et, par voie de conséquence, sur la meilleure façon de les aider à l'apprendre. Or, depuis une dizaine d'années, paraissent régulièrement, et de façon quasi exponentielle, des travaux qui cherchent à combler ce vide et qui se situent le plus souvent à l'intersection de la psychologie et de la linguistique.

En général, ces recherches concernent les jeunes enfants et les préoccupations didactiques, si elles ne sont pas prioritaires, n'en sont pas moins présentes, en filigrane au moins. Je ne citerai pas ici tous les travaux qui comptent, car la liste en serait trop longue. Je me contenterai de citer les «pères» fondateurs, ceux et celles qui ont véritablement donné naissance à une discipline que j'appellerai «psycholinguistique génétique de l'orthographe». C'est par exemple Chomsky (1975, 1979), qui fut la première à remettre l'acquisition de l'écrit à l'honneur, Ferreiro (1985, 1986, 1987, 1988, 1990), qui a créé un champ scientifique tout à fait original, dans la mouvance piagétienne, Henderson (1981, 1985) et son École de Virginie aujourd'hui très productive et enfin Read (1971, 1975, 1986), qui a donné leurs lettres de noblesse aux «orthographes inventées».

En observant de jeunes enfants en train d'écrire, ces chercheurs nous apprennent que l'entrée dans l'écrit n'a pas à être différée. Leurs conclusions convergent vers un mot d'ordre commun : prenez en compte les capacités réelles des apprentis et aidez-les à entrer dans l'écrit le plus tôt possible. Ces travaux ont donc ouvert la voie mais il reste encore beaucoup à faire dans le domaine de l'acquisition de l'écrit, au point qu'on peut s'étonner aujourd'hui que la question de l'écrit (orthographe et lecture confondues) ait été, depuis de si longues années, aussi fréquemment débattue pour que l'on sache finalement aussi peu de choses sur les modalités de son acquisition. L'état actuel des connaissances est cependant suffisamment avancé pour en tirer, sans attendre davantage, certains enseignements, notamment pour la didactique.

2. UNE DÉMARCHE D'ACQUISITION

Les études psycholinguistiques sur l'écrit nous montrent d'abord que les enfants ne sont pas des consommateurs de connaissances. L'acquisition implique au contraire qu'ils prennent des initiatives. Sans nier l'importance de l'environnement ou de l'enseignement, c'est-à-dire d'un ensemble d'actions dirigées vers les apprentis, on peut dire que le mouvement inverse, celui qui reconnaît aux enfants une attitude dynamique à l'égard du savoir, est au moins aussi important.

En fait, ce que les enfants apprennent est étroitement déterminé par ce qu'il savent déjà et, dans le domaine de l'écrit, on est loin d'une acquisition centrée exclusivement sur la mémorisation visuelle des faits. Si les apprentis ont absolument besoin de vivre au contact des faits graphiques et de la norme orthographique, ils ont également besoin de mettre à l'épreuve ce qu'ils savent et d'agir sur ces faits, notamment pour en comprendre le fonctionnement profond. Ainsi, les performances réalisées par de jeunes scripteurs révèlent la présence de compétences relativement abstraites et qui ne sont d'ailleurs pas étrangères aux principes linguistiques de base des systèmes d'écriture (Jaffré, 1992c).

Les recherches actuelles suscitent par conséquent une réflexion didactique sur les meilleurs moyens de mettre les enfants au centre d'un dispositif à plusieurs facettes. Ce dispositif doit tout d'abord leur permettre de s'inspirer de modèles sociaux et linguistiques sans lesquels l'acquisition serait dépourvue de stimulations et de moyens d'autoévaluation. Ce dispositif doit également donner aux enfants le droit d'exprimer leurs points de vue sur l'écrit, non pas à l'aide du discours, ce dont ils sont le plus souvent incapables, mais en écrivant librement les mots qu'ils ont besoin d'écrire, qu'ils connaissent sous leur forme orale mais qu'ils n'ont encore jamais écrits.

Ces initiatives graphiques, qui n'excluent pas la copie en situation, sont absolument indispensables à l'acquisition. Elles seules peuvent fournir le banc d'essai qui met à l'épreuve des savoirs provisoires et les fait évoluer vers des formes plus conformes aux attentes sociales. Dans une telle démarche, les erreurs ne s'évaluent plus seulement par référence à la norme, modalité d'évaluation qui dit finalement peu de choses sur la marge potentielle d'évolution des formes erronées. Les erreurs s'évaluent au contraire par rapport à des procédures qui sont elles-mêmes une réponse cognitive, non consciente le plus souvent, mais représentative du point de vue de l'enfant au moment où il écrit. Les erreurs, indices d'une activité cognitive, constituent alors la base d'un diagnostic sans lequel tout enseignement, quel que soit son degré de pertinence, procède en aveugle.

3. LES PHASES GÉNÉTIQUES DE L'ACQUISITION

L'apport majeur des recherches portant sur l'acquisition de l'écrit concerne la mise au point de phases d'apprentissage, d'étapes, de stades, etc., autant de concepts dont l'intérêt est de mettre à jour une certaine organisation des processus d'acquisition (Ferreiro et Teberosky, 1979; Henderson, 1981; Ehri, 1979, 1980). Ces modèles de l'acquisition ont une portée générale : ils théorisent des types de procédures, tentent de les situer les uns par rapport aux autres, etc. Aucun ne conclut à un ordre d'acquisition séquentiel et rigide mais les grandes tendances qui se dégagent permettent malgré tout d'envisager le caractère dynamique de cette acquisition et son évolution. Dans le cadre de ce texte, je me contenterai de distinguer trois grandes phases qui me semblent déterminantes pour l'entrée dans l'écrit. Sans être homogènes, ces phases regroupent des phénomènes qui obéissent à des principes similaires et, sans entrer dans une quelconque séquence, elles permettent de concevoir l'acquisition de l'écrit comme la coexistence de principes spécifiques.

Je qualifie ces trois phases de «pragmatique», «plérémique» et «génémique», termes qui seront brièvement définis le moment venu. Je n'ai pas l'intention de les aborder dans le détail mais plutôt d'en préciser les contours majeurs en rapport avec le thème de cet ouvrage, l'entrée dans l'écrit; comme je m'efforce de ne pas perdre de vue des considérations didactiques, je m'attacherai surtout à préciser la façon dont elles se manifestent, les considérant à chaque fois comme les indices d'une compétence qui mène progressivement vers la maîtrise de la norme orthographique.

3.1 L'entrée pragmatique dans l'écrit

Pour le thème qui nous occupe ici, la phase pragmatique est à la fois la première et la plus générale. Elle constitue un préalable indispensable à l'acquisition, du langage en général et de l'écriture en particulier. En relation avec la construction du signe, elle a pour but d'établir progressivement un rapport distancié au monde. Le langage représente en effet un moyen d'agir sur le monde et de le désigner. C'est déjà le cas du langage oral mais, avec la culture de l'écrit, apparaît une forme d'interaction nouvelle. L'oral établit un rapport duel, dialogique avec l'Autre;

l'écrit entraîne le locuteur dans un acte singulier, différé, en absence de tout interlocuteur physiquement présent. L'oral et l'écrit conjuguent alors leurs efforts pour tendre vers ce que Vachek (1973, 1976) appelle «optimalité» du langage.

Cette compétence optimale implique un certain nombre de comportements qui, *a priori*, n'ont pas grand chose à voir avec le fonctionnement proprement linguistique de l'écrit. Pour aller vite, je dirai que les premières compétences utiles à l'écrit sont centrées sur le «À quoi sert l'écriture?», avec le but essentiel de prendre conscience de sa finalité et de sa raison d'être. Ces compétences n'en constituent pas moins un préalable absolument indispensable qui conditionne les découvertes futures sur le fonctionnement de l'écriture *stricto sensu*.

La phase pragmatique de l'entrée dans l'écrit se distingue avant tout par sa primauté. Les jeunes enfants sont très tôt sensibles aux effets que l'écriture produit sur l'environnement et l'acquisition de l'écrit débute sans attendre l'émergence d'on-ne-sait-quelles capacités cognitives préalables, elles-mêmes conditionnées d'ailleurs par l'environnement dans lequel elles se produisent. C'est en tout cas ce que tendent à montrer les nombreuses études relatives à ce thème (voir notamment Tolchinsky-Landsmann, 1991; Rafoth et Rubin, 1988; Langer, 1987; Schieffelin et Gilmore, 1986).

La primauté de cette phase implique, du côté de la didactique, la mise en place d'une véritable éducation de l'écrit. Or, si des progrès sensibles ont été réalisés en lecture, il n'en va pas de même en production écrite. En fait, tout le problème consiste à faire vivre des situations d'écriture à des enfants qui ne maîtrisent pas l'écrit. D'où la nécessité d'inverser une tendance qui fait de préalables techniques (graphies, mots, etc.) la condition primordiale de l'apprentissage de l'écrit. En réalité, la phase pragmatique est la première qui puisse faire des enfants les acteurs, indirects peut-être mais les acteurs «quand même», de leur apprentissage de l'écrit.

Les études contemporaines plaident en faveur d'un apprentissage «dès que possible» (plutôt que «précoce» qui renvoie implicitement à un moment «habituel»). En fait, dès sa naissance, l'enfant est un scripteur

«en puissance» même si les incidences de la culture écrite ne sont pas aussi immédiates et vitales que celles de l'oral. La contrainte que fait peser l'écrit est plutôt indirecte. Pour les enfants, elle se manifeste le plus souvent par le spectacle d'adultes qui lisent et, plus rarement c'est vrai, qui écrivent. Mais ce qui compte ici, c'est que la plupart des éducateurs (parents, enseignants) disposent d'une culture métalinguistique de l'écrit et notamment celle que l'école leur a inculquée. Les adultes auxquels les enfants sont confrontés, dès leur plus jeune âge, ne peuvent avoir à l'égard du langage qu'ils enseignent – tout adulte est dans sa relation à l'enfant un enseignant en puissance – la même attitude que celle qui serait la leur dans une société à tradition orale (Ong, 1992).

L'importance d'une entrée pragmatique dans l'écriture rend nécessaire la mise en œuvre de moyens capables d'aider les enfants à accéder à un mode d'expression qui ne leur est pas familier. Le même problème se pose en lecture mais il semble que, dans ce domaine, les adultes acceptent désormais plus facilement de remplir une fonction médiatrice absolument indispensable. Si les premières compétences scripturales sont pragmatiques, il importe alors d'aider les enfants à jouer un rôle comparable à n'importe quel usager de l'écrit et d'adapter par conséquent l'offre didactique à des capacités en devenir. En proposant aux enfants des situations dans lesquelles ils deviennent scripteurs par procuration, à l'aide de la dictée à l'adulte par exemple (Lentin, 1977), on leur permet de vivre des situations qui les aident à se construire des représentations utiles sur le rôle du scripteur et de l'écriture. Dans cette mise en scène, les adultes sont à la fois ceux qui organisent la situation et qui se proposent comme «instrument» de la production.

Les relations entre lecture et écriture s'avèrent à ce niveau d'une importance capitale. Avec la lecture, et toujours grâce à l'adulte, les enfants entrent dans un univers spécifique. Dès qu'ils sont sensibles aux impressions produites par les mots, ils peuvent très rapidement, à condition qu'on les y aide, devenir eux-mêmes producteurs de cet univers, en passant par un «oral scriptural» médiatisé. Les «impressions» nées des activités de lecture peuvent alors être reproduites et, ce faisant, les enfants apprennent progressivement à mieux apprécier les effets de sens produits par l'écriture.

3.2 L'entrée linguistique dans l'écrit

Les activités qui relèvent de la phase pragmatique préparent également le terrain à un ensemble de finalités plus spécifiquement graphiques. S'amorce alors un dédoublement de la visée cognitive qui ne concerne plus seulement le «À quoi sert l'écriture?» mais qui intègre également le «Comment fonctionne l'écriture?». En revanche, les options didactiques fondamentales demeurent : aider les enfants à agir au mieux de leurs intérêts et, dans toute la mesure du possible, à prendre des initiatives.

Les enfants puisent d'abord dans une logique pragmatique qui les rend surtout sensibles aux effets produits par un univers graphique dont les formes ne leur sont pas familières. Il est assez naturel, de ce fait, qu'ils soient d'abord attirés par des analyses linguistiques de type sémantique. Sans l'effet de l'éducation (parents, école), on peut même penser qu'à l'image des premières sociétés à écriture (Sumer, Égypte, Chine), ils s'attacheraient plus longtemps encore à un type de procédé largement tourné vers la notation du sens.

Je n'entre pas dans le détail de procédures linguistiques décrites ailleurs (Jaffré, 1992a, 1992b, 1993). Je souhaite surtout mettre l'accent sur des phénomènes généraux qui décrivent l'émergence d'une visée linguistique dans le traitement de l'écrit. Ce qui distingue la phase pragmatique des phases linguistiques, c'est avant tout une affaire de points de vue. Jusque-là les enfants étaient surtout sensibles à la fonction de communication de l'écrit; ils vont progressivement s'intéresser à la dimension plus strictement linguistique de cette fonction. Cette évolution n'est pas pour autant une rupture, car l'intérêt pour la dimension graphique d'éléments significatifs est étroitement dépendant du besoin d'écrire. Le glissement du pragmatique au linguistique est synonyme de complexification des représentations et non pas d'une rupture brutale entre des manières d'appréhender l'écriture.

Cette évolution nous semble en tout cas typique de la démarche d'acquisition esquissée plus haut. C'est en convainquant les enfants qu'écrire peut leur permettre d'atteindre des objectifs qui les concernent, en motivant la fonction sociale de l'écriture, qu'on peut espérer

créer chez eux un intérêt pour la chose écrite. Les préalables non linguistiques préparent à l'envie de comprendre le fonctionnement de l'écrit et, par voie de conséquence, peuvent motiver un enseignement.

La production de l'oral est étroitement déterminée par le contexte et la production des sons du langage ne requiert pas une analyse préalable qui serait consciente. L'aptitude à reconnaître des syllabes, typique des jeunes enfants et aussi des adultes, fussent-ils illettrés, semble résulter d'un développement cognitif qui ne requiert pas d'enseignement spécifique, à la différence de ce qui se passe avec les phonèmes. À l'oral, l'activité centrale, celle vers laquelle tend tout le reste, c'est la production d'unités significatives, facilitée par l'omniprésence et la fonction vitale du langage. C'est à ce niveau sans doute que l'oral présente un aspect épilinguistique : les mots peuvent servir à désigner quelque chose qui n'est pas là, ou plus là. Le langage introduit donc, naturellement, une distance avec les référents qu'il médiatise.

Avec l'écrit, on franchit un pas gigantesque en direction de l'explicite. L'acquisition de l'écrit est par définition une activité métalinguistique qui nécessite une objectivation des unités à représenter. On ne peut pas écrire sans se faire une idée, plus ou moins claire selon le degré d'élaboration de l'écriture, de ce que représente la trace écrite.

Chez les apprentis, ce «représenté» est bien entendu tributaire d'un potentiel cognitif et des états de connaissances qui le caractérisent. L'écriture étant aussi une activité linguistique, il est donc assez naturel que les premières tentatives pertinentes s'appuient sur un état préalable de connaissances, linguistiques elles aussi mais orales, qui vont devoir être progressivement réifiées.

L'oral fournit la matière première de l'écriture mais ce qui est le plus sensible à ce niveau de l'entrée dans l'écrit ce n'est pas le continuum sonore encore insuffisamment objectivé mais l'univers des significations auquel il donne accès. On voit par conséquent se développer un ensemble de procédures qui tendent à associer des traces écrites (pseudolettres et lettres) et «du sens». Pour être associé à une forme graphique, le contenu sémantique doit nécessairement être segmenté en parties de discours (mots, groupes de mots, expressions, etc.) qui permettent de «dire le sens».

En prenant appui sur l'oralisation d'un message, les jeunes enfants confirment la primauté de l'oral. Et je voudrai dire au passage combien ce simple fait limite la portée de certaines spéculations sur une possible autonomie de l'écriture. Cela revient en fait à confondre théorie de l'acquisition de l'écrit et théories de l'écrit, linguistiques ou sémiologiques (Harris, 1986), ou encore à confondre le point de vue de l'apprenti et celui de l'expert. La genèse de l'acquisition de l'écrit fait certes état d'une autonomisation lente de l'écrit par rapport à l'oral, mouvement dont l'importance et la précocité dépendent du type d'orthographe, mais cette autonomisation résulte essentiellement du degré d'expertise des locuteurs. Bien entendu, cette primauté de l'oral n'exclut pas que l'acquisition de l'écrit comporte des facettes spécifiques. C'est tout particulièrement le cas pour la maîtrise de l'espace graphique ou la segmentation des mots.

L'interrogation sur la nature du contenu à représenter renvoie évidemment aux analyses linguistiques et aux informations qu'elles livrent. À ce niveau, on attend d'elles qu'elles précisent la nature des unités potentielles qui se trouvent dans tout système d'écriture. Or, d'une façon quasi universelle, tout système linguistique contient des unités de contenus et des unités d'expression. Les systèmes d'écriture, et notamment celui du français, font coexister, nous l'avons dit, des logiques complémentaires. Ils sont formés d'unités significatives (contenu) et d'unités non significatives (expression), les secondes constituant les premières. Chacun de ces niveaux permet de franchir un seuil dans l'économie du système puisque plus les unités sont de «bas niveau» et moins elles sont nombreuses.

On peut donc dire que tout système d'écriture fait coexister, au moins, un double codage. Le premier de ces codages est déterminé par un découpage en unités significatives, qu'on peut appeler «mots», pour aller vite, à la condition de préciser que cette notion varie avec les systèmes d'écriture et que, dans un même système, elle peut correspondre à des entités significatives différentes. De ce fait pour désigner ce type d'entités, j'emploierai ici, m'inspirant de Hjelmslev (1985), le terme de «plérème» qui désigne des unités «pleines» et significatives. Le second codage concerne des unités non significatives (expression) dont la nature

varie également avec les systèmes d'écriture : les syllabes, les phonèmes et ce qui, du côté de l'écriture, leur correspond. Le terme générique employé est ici celui de «cénème» qui désigne des unités vides de sens et dont la fonction est élémentaire. Dans le cadre de ce texte, ces termes un peu techniques, j'en conviens, ont surtout l'avantage d'offrir une acception suffisamment large pour rendre compte des tendances majeures dont il va être question maintenant.

3.2.1 L'entrée plérémique dans l'écrit

Les études sur l'acquisition nous apprennent à mesurer le degré de pertinence des tentatives que font les enfants quand leurs essais d'analyse portent sur des unités significatives. Lors de l'entrée pragmatique dans l'écrit, les enfants expérimentent un versant de la langue centré sur la communication. L'écrit, par l'intermédiaire de l'oral, fonctionne alors essentiellement comme un objet qui désigne une réalité absente. Avec l'entrée plérémique, les enfants se mettent à explorer un autre versant de la langue, plus formel cette fois. La recherche des unités significatives, ou tout au moins de celles qui sont perçues comme telles par les enfants – d'où le choix d'un terme générique comme celui de «plérème» –, peut prendre des formes diverses, selon les enfants, selon leur degré de compétence et selon les tâches.

Les procédures de la phase plérémique s'avèrent extrêmement diversifiées, ce qui n'exclut pas entre elles une sorte de hiérarchisation. Ainsi, les apprentis scripteurs ont d'abord tendance à associer un message avec une séquence de lettres dont aucune n'a de fonction précise; ils établissent du même coup une relation aléatoire entre une forme graphique et un contenu sémantique. Il arrive aussi que certains enfants affectent une fonction explicite à une lettre qui, l'espace d'un instant, devient un mot ou un groupe de mots. Ces procédures, pour imparfaites qu'elles soient, représentent les premiers indices d'une entrée plérémique dans l'écrit avec des lettres de l'alphabet qui acquièrent là une capacité à représenter du sens. Dans ce cas de figure, l'association entre lettres et significations est éphémère, mais elle n'en joue pas moins une fonction générale, prototypique à mes yeux, qui se marque par la volonté délibérée de représenter, ne serait-ce qu'un instant, une signification et une seule.

L'entrée plérémique dans l'écrit se marque également par des procédures qui, en apparence au moins, sont plus proches de la norme orthographique. Tous les observateurs savent que dès cinq ou six ans environ, les enfants sont capables d'écrire un certain nombre de mots (leur prénom, celui de quelques camarades, les jours de la semaine, etc.) qui présentent, apparemment au moins, tous les aspects de la norme. On connaît cependant les limites de telles connaissances et il serait illusoire de considérer que de telles procédures sont représentatives d'une compétence orthographique établie. Elles présentent en revanche un grand intérêt en aidant au développement de ce que j'appellerai le «sentiment logographique», un ensemble de représentations floues sur l'allure globale des mots.

Parfois, les enfants qui écrivent librement les mots de leur choix se comportent en effet comme s'ils avaient une «certaine idée» de l'apparence des mots et, partant, de celle des textes. J'en donnerai deux exemples typiques. Au moment d'écrire un mot, les enfants se contentent parfois d'en isoler les syllabes orales et de les représenter chacune par une lettre de l'alphabet (ex. «cheval»/EL). Ils se trouvent alors devant une production relativement courte à laquelle ils décident parfois d'ajouter deux ou trois lettres supplémentaires (ELTGD), comme si ce supplément graphique conférait à leur production une silhouette plus conforme à ce qu'ils savent des mots.

Un second effet du sentiment logographique se manifeste par les séparations entre les lettres. Les textes que produisent librement les enfants se présentent le plus souvent comme une succession de lettres et les espaces qui s'y glissent parfois sont dus, le plus souvent, à la disposition du message écrit sur la feuille ou au rythme discontinu de la production elle-même. La compétence évoluant, sous l'effet des textes perçus notamment, les blancs graphiques se font moins aléatoires, ce qui ne signifie pas pour autant qu'ils sont identiques à la norme. Tout se passe une fois encore comme si les blancs graphiques, et les «signes nég. :f.» qu'ils introduisent, donnaient à l'allure visuelle du texte, à son économie graphique, une part de conformité.

Les procédures plérémiques ne se limitent pas à ces aspects propédeutiques. Elles connaissent des développements que je n'aborde pas ici dans la mesure où c'est l'entrée dans l'écrit qui est privilégiée. On peut dire cependant que le principe plérémique grâce auquel, dans les écritures contemporaines, une partie au moins des unités significatives de la langue prennent forme écrite, est un des principes fondamentaux de la compétence orthographique. Outre la conscience graphique des mots, ce principe englobe en effet une connaissance de nature morphologique dont on sait qu'elle représente un seuil de compétence absolument essentiel, notamment en français, mais à propos de laquelle nous savons encore peu de choses.

3.2.2 L'entrée cénémique dans l'écrit

La représentation des unités significatives a beau être une activité déterminante pour la construction de la compétence orthographique, il faut bien reconnaître qu'elle est aussi très complexe et qu'en français au moins, elle porte sur des phénomènes très divers. De plus, elle ne satisfait que de très loin au critère d'économie, condition *sine qua non* de tout système d'écriture fonctionnel.

Si les apprentis devaient ne compter que sur le développement de la logique plérémique de l'écriture, ils devraient énormément solliciter leur mémoire et l'apprentissage de l'orthographe constituerait une tâche encore plus lourde que ce qu'elle est en réalité. L'histoire de l'écriture offre à cet égard des exemples édifiants, avec notamment l'apparition et le développement de groupes sociaux (les scribes) chargés des tâches sociales d'écriture. En effet, si l'entrée plérémique donne accès à certaines clés du système, la prise en compte de ce seul principe se traduirait par la présence d'un nombre très important d'unités. Pour écrire le français, nous avons besoin de milliers de mots et on peut imaginer l'ampleur de la tâche cognitive qui consisterait à les apprendre les uns après les autres, sans aucun esprit de système.

Il existe donc une autre clé de l'écriture qui repose cette fois sur la notation d'unités non significatives (cénèmes). Cette entrée cénémique dans l'écriture aboutit, dans les écritures dites alphabétiques au moins, à la segmentation du continuum sonore en phonèmes. C'est sans aucun

doute dans ce domaine que les recherches sont les plus nombreuses (Stanovich, 1988; Liberman et Shankweiler, 1989; Adams, 1990; Goswami et Bryant, 1990; Brady et Shankweiler, 1991). Mais cette conscience phonologique n'est-elle pas l'aboutissement de procédures situées à des niveaux plus rudimentaires? La question fait aujourd'hui l'objet d'un débat.

Ce qu'il importe d'essayer de comprendre ici, c'est comment les apprentis en arrivent à s'interroger sur cette dimension cénémique de l'écriture. Dans le cas des procédures plérémiques, nous avons tenté de montrer comment le choix d'unités significatives résultait d'une pratique langagière plus générale tournée vers la production de significations. Avec les procédures cénémiques, la question est apparemment plus complexe et, à ce niveau, les effets de l'enseignement paraissent incontestables. Dans le cadre de ce texte, je souhaite cependant mettre l'accent sur la présence de procédures que l'on pourrait appeler préphonogrammiques. Les nombreuses observations qui portent notamment sur les orthographes inventées (Ferreiro et Teberosky, 1979; Henderson, 1981; Read, 1986; Jaffré, 1992c) tendent à démontrer qu'il existe des préalables aux associations entre phonèmes et graphèmes. Or, ces compétences proviennent de savoirs généralisables qui s'accommodent fort mal d'un enseignement suivi.

À propos de l'entrée plérémique dans l'écriture, nous avons souligné que les lettres de l'alphabet pouvaient servir à noter des significations et qu'elles fonctionnaient alors comme des pseudosignes graphiques. Ces lettres sont de véritables objets culturels, isolables et manipulables, et leur connaissance élémentaire est aujourd'hui un phénomène de société assez courant. Mais la portée de cette connaissance est encore plus grande qu'il n'y paraît, notamment parce qu'elle implique quasi naturellement la maîtrise à terme d'une forme et d'un nom. Ce nom, parfois similaire à la fonction phonogrammique de la lettre (la lettre «a», par exemple), parfois similaire à une fonction syllabique (la lettre «b», par exemple), constitue un bagage épellatif qui, à mon avis, représente le prototype cénémique de l'entrée dans l'écrit.

De la dénomination objective d'une lettre à la construction d'une unité phonographique, il n'y a qu'un pas que les enfants franchissent

assez facilement, à condition de disposer aisément de l'unité phonique correspondante. Or, nous savons que la syllabe est une unité linguistique dont la maîtrise ne nécessite pas un enseignement spécifique. Il existe par conséquent deux types d'unités, l'une graphique (la lettre) et l'autre phonique (la syllabe), très tôt disponibles et qui peuvent être mises en conjonction. On peut peut-être se demander si un enfant qui note la première syllabe de «cheval» par la lettre «e», par exemple, représente effectivement la totalité de cette syllabe ou si, plutôt sensible à la voyelle, il ne note cette syllabe que par défaut. Quoi qu'il en soit, sans enseignement suivi et dans des conditions de sollicitation minimale, les enfants en arrivent assez normalement à un degré de compétence syllabographique qui constitue un seuil cénémique relativement universel des systèmes d'écriture (Daniels, 1992).

Conclusion

Quels enseignements didactiques ressortent de cette masse déjà importante d'informations? Une première attitude est de considérer que les procédures enfantines ne sont finalement qu'un épiphénomène qui ne remet pas l'enseignement en question. Quel que soit le point de vue des enfants, ce qui importe alors c'est de leur transmettre des connaissances, dans un certain ordre, et de les entraîner à mettre ces connaissances en œuvre dans un cadre donné. La seconde attitude possible juge au contraire que les enfants sont les acteurs principaux de leur apprentissage et que, par conséquent, l'enseignement doit composer avec leurs connaissances spécifiques.

Le choix entre ces deux options dépend évidemment de la conception des enseignants sur le rôle des enfants dans la didactique. Ou bien le point de vue des enfants, êtres sinon passifs du moins essentiellement réceptifs, influe finalement très peu sur l'évolution des états de connaissance; ou bien ce même point de vue est de la première importance et conditionne la didactique toute entière. Ma préférence va bien entendu vers la seconde de ces options, qui, sans invalider le rôle de l'enseignement, en modifie sensiblement la raison d'être. Au lieu d'être centré exclusivement sur une approche progressive de la norme orthographique, ce dernier devrait partir de ce que les enfants perçoi-

vent de cette norme afin de l'évaluer, de le contrôler et, le cas échéant, de le transformer, dans la perspective d'une maîtrise à terme de la norme.

Au total, les recherches sur l'acquisition de l'écriture contiennent en germe les éléments d'une didactique nouvelle et capable de faciliter l'entrée dans l'écrit. Pour cela, des changements majeurs doivent intervenir et je me contenterai, pour conclure, d'en signaler trois qui concernent successivement l'enfant-acteur, l'optimalisation des initiatives et le diagnostic.

Les enfants sont des producteurs de connaissance et, même très jeunes, ils peuvent être mis en situation de communiquer par écrit. La première tâche de la didactique est donc de mettre en place les conditions socioculturelles qui permettent aux apprentis de donner toute la mesure de leurs compétences, même si ces dernières ne sont en fait que des états provisoires. Tout doit donc être fait pour que l'école ne soit pas seulement un lieu de réflexion et d'analyse mais un lieu social où sont mises en scène les activités indispensables à tout apprentissage.

La confrontation avec l'environnement ne suffit pas à modifier ces états provisoires de connaissance. Pour y parvenir, les enfants doivent apprendre à en mesurer les limites et par conséquent développer des habitudes et des comportements qui passent par la promotion d'un esprit d'initiative. Ces initiatives peuvent s'exprimer par la copie, en la replaçant dans un contexte dynamique qui incite les apprentis à rechercher l'information dont ils ont besoin. Elles peuvent surtout s'exprimer dans des moments au cours desquels les enfants essaient d'écrire «comme ils le savent» certains mots des messages qu'ils produisent. Ces essais permettent de réutiliser des connaissances dans des contextes différents et donc d'en apprécier la valeur générale.

D'une façon générale, les solutions qu'on peut entrevoir à partir des résultats obtenus par les études psycholinguistiques concernent essentiellement la définition d'un nouveau statut de l'apprenti. L'enseignement n'en perd pas pour autant sa place, à la condition toutefois de prendre en considération un état de fait qui conditionne sa conception. Pour qu'une coordination entre savoirs effectifs et savoirs visés soit possible, les enseignants doivent donc apprendre à évaluer des états

intermédiaires de connaissance (diagnostic) de façon à pouvoir adapter l'enseignement à une demande émanant des élèves. Cette démarche me semble finalement garante d'un professionnalisme enfin reconnu.

RÉFÉRENCES

ADAMS, M.J. (1990).
Beginning to read : Thinking and learning about print. Cambridge (MA) : MIT Press.

ALLPORT, A., MACKAY, D., PRINZ, W. et SCHEERER, E. (éd.) (1987).
Language Perception and Production : Relationships between Listening, Speaking, Reading, and Writing. New York : Academic Press.

BRADY, S.A. et SHANKWEILER, D.P. (éd.) (1991).
Phonological processes in literacy. A tribute to I.Y. Liberman. Hillsdale (NJ) : LEA.

CATACH, N. (1973).
Que faut-il entendre par système graphique du français. In Catach, N. (dir.), L'orthographe, *Langue Française*, *20*, 30-44. Paris : Larousse.

CATACH, N. (1978).
L'orthographe. *Que sais-je ?* Paris : PUF.

CATACH, N. (1980).
L'orthographe française. Traité théorique et pratique. Paris : Nathan Université.

CHOMSKY, C. (1975).
Invented spelling in the open classroom. Child language today, *Word*, n° spécial, 499-518.

CHOMSKY, C. (1979).
Approaching reading through invented spelling. *In* Weaver, P.A. et Resnick, L.B. (éd.), *Theory and Practice of Early Reading*, (2, 43-66). Hillsdale (NJ) : LEA.

DANIELS, P.T. (1992).
The syllabic origin of writing and the segmental origin of the alphabet. In Downing, P. *et al.* (éd.), *The linguistics of literacy* (p. 83-110). Amsterdam : J. Benjamins.

EHRI, L.C. (1979).
Linguistic insight : Threshold of reading acquisition. *In* Waller, T.G. et Mackinnon, G.E. (éd.), *Reading Research : Advances in Theory and Practice*, *1*, 63-114. New York : Academic Press.

EHRI, L.C. (1980).
The development of orthographic images. *In* Frith, U. (éd.), *Cognitive Processes in Spelling* (p. 311-338). New York : Academic Press.

FAYOL, M. et JAFFRÉ, J.-P. (éd.) (1992).
L'orthographe : perspectives linguistiques et psycholinguistiques. *Langue française*, *95*. Paris : Larousse.

FERREIRO, E. (1985).
The relationship between oral and written language : The children's viewpoints. *In* Clark, M.M. (éd.), *New Directions in the Study of Reading* (p. 83-94). Londres : The Falmer Press.

FERREIRO, E. (1986).
The interplay between information and assimilation in beginning literacy. *In* Teale, W. et Sulzby, E. (éd.), *Emergent Literacy*. (p. 15-49). Norwood (NJ) : Ablex.

FERREIRO, E. (1987).
Verso une teoria genetica dell'apprendimento della lettura. *In* Ferreiro, E. *et al.* (dir.), *Il bambino inventa la scritura : L'alfabetizzazione in una prospettiva piagetiana* (p. 61-84). Milan : Franco Angeli.

FERREIRO, E. (1988).
L'écriture avant la lettre. *In* Sinclair, H. (dir.), *La production de notations chez le jeune enfant* (p. 17-70). Paris : PUF.

FERREIRO, E. (1990).
Literacy development : psychogenesis. *In* Goodman, Y. (éd.), *How children construct literacy : Piagetian perspectives* (p. 12-25). Newark (Del) : IRA.

FERREIRO, E. et TEBEROSKY, A. (1979).
Los Sistemas de Escritura en el Desarrollo del Niño. Mexico : Siglo XXI, (trad. «Literacy Before Schooling», Exeter (NH) : Heinemann, 1982).

GOSWAMI, U. et BRYANT, P. (1990).
Phonological skill and learning to read. Hillsdale (NJ) : LEA.

HARRIS, R. (1986).
The origin of writing. London : Duckworth.

HENDERSON, E.H. (1981).
Learning to Read and Spell : The Child's Knowledge of Words. DeKalb (IL) : Northern Illinois University Press.

HENDERSON, E.H. (1985).
Teaching Spelling. Boston (MA) : Houghton-Mifflin.

HJELMSLEV, L. (1985).
Nouveaux essais. *Formes pragmatiques*. Paris : PUF.

JAFFRÉ, J.-P. (1992a).
Le domaine «alphabétique» : fonctions et procédures d'acquisition. *Rééducation Orthophonique, 30*, 170, 205-216 (X^e journée de Neuropsychologie, Limeil-Brévannes, novembre 1991).

JAFFRÉ, J.-P. (1992b).
Le «passage» à l'écriture. *In* Kremin, H. et Leclercq, M. (éd.), *Approche neuropsycholinguistique de l'enfant* (p. 165-176). Éditions SNLF (Forum de la Société de Neuropsychologie de langue française, Paris, décembre 1991).

JAFFRÉ, J.-P. (1992c).
Le traitement élémentaire de l'orthographe : les procédures graphiques. *Langue Française*, 95, 27-48. Paris : Larousse.

JAFFRÉ, J.-P. (1992d).
Didactiques de l'orthographe. Pédagogies pour demain/Didactiques. Paris : Hachette - I.N.R.P.

JAFFRÉ, J.-P. (1993).
Orthographe et acquisition. *LIDIL*, Revue de l'Université de Grenoble III, *7*, 19-36.

LANGER, J.A. (éd.) (1987).
Language, Literacy, and Culture. Norwood (NJ) : Ablex.

LENTIN, L. *ET AL.* (1977).
Du parler au lire. Interaction entre l'adulte et l'enfant. Paris : ESF.

LIBERMAN, I.Y. et SHANKWEILER, D. (1989).
Phonologie et apprentissage de la lecture : une introduction. In Rieben, L. et Perfetti, C. (dir.), *L'apprenti lecteur : Recherches empiriques et implications pédagogiques* (p. 23-42). Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.

ONG, W.J. (1992).
Writing is a technology that restructures thought. In Downing, P. *et al.* (éd.), *The linguistics of literacy* (p. 293-320). Amsterdam : J. Benjamins.

RAFOTH, B.A. et RUBIN, D.L. (éd.) (1988).
The Social Construction of Written Communication. Norwood (NJ) : Ablex.

READ, C. (1971).
Pre-school children's knowledge of English phonology. *Harvard Educational Review*, *41*, 1-34.

READ, C. (1975).
Children's catagorization of speech sounds in English. *Research Report, 17*. Urbana (IL) : National Council of Teachers of English.

READ, C. (1986).
Children's Creative Spelling. London : RKP.

ROLLER, S. (1949).
Les enseignements d'une dictée. *Cahiers de pédagogie expérimentale et de psychologie de l'enfant*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.

SCHIEFFELIN, B.B. et GILMORE, P. (éd.) (1986).
The Acquisition of Literacy : Ethnographic Perspectives. Norwood (NJ) : Ablex.

SIMON, J. (1954).
Psychopédagogie de l'orthographe. Paris : PUF.

SIMON, J. (1973).
La langue écrite de l'enfant. *Pédagogie d'aujourd'hui*. Paris : PUF.

STANOVICH, K.E. (éd.) (1988).
Children's reading and the developpement of phonological awareness. Detroit (MI) : Wayne State University Press.

TOLCHINSKY LANDSMANN, L. (éd.) (1991).
Culture, schooling and psychological development. *Human development, vol. 4*. Norwood (NJ) : Ablex Publishing Corporation.

VACHEK, J. (1973).
Written language : General problems and problems of English. La Haye : Mouton.

VACHEK, J. (éd.), (1976).
Selected writings in English and general linguistics. La Haye : Mouton.

CLARTÉ COGNITIVE EN GRANDE SECTION MATERNELLE ET LECTURE AU COURS PRÉPARATOIRE

ÉLIANE FIJALKOW
Université de Toulouse-le-Mirail

INTRODUCTION

Savoir comment les enfants apprennent à lire et à écrire est une de nos préoccupations premières. Ainsi, suivant Downing et Fijalkow (1984), la psychologie de l'enfant, l'enseignement spécial et la psychologie de l'éducation convergent pour dire qu'un des facteurs essentiels est la clarté de pensée de l'enfant relative à la lecture-écriture.

Pour aborder la langue écrite, on suppose que le futur lecteur-scripteur doit avoir une idée claire de ce que sont la lecture et l'écriture, c'est-à-dire savoir comment se comporte une personne en train de lire ou d'écrire, savoir que l'écrit, comme l'oral, est un moyen de communication, avoir une pensée claire au sujet de la langue écrite et de son code linguistique. Cette clarté relative à la lecture-écriture est ce que Downing et Fijalkow (1984) expriment dans la théorie de la clarté cognitive. Cette théorie met en avant trois catégories qui s'opérationnalisent de la façon suivante sous forme d'instruments d'évaluation. La première catégorie concerne la reconnaissance des conduites de lecture et d'écriture : faire la différence entre une personne en train de lire et d'écrire est, pour l'enfant, une première connaissance nécessaire pour entrer dans l'écrit. La deuxième catégorie est relative à la compréhension des fonctions de l'écrit : savoir que l'écrit sert à communiquer avec les autres est aussi un élément qui permet à l'enfant d'aborder la langue écrite. La troisième catégorie concerne l'usage du langage technique de la lecture-écriture : il s'agit de la connaissance de termes tels «lettre», «mot», «phrase» ... Le problème est celui de la compréhension du vocabulaire employé quotidiennement dans la classe.

Nous ne nous intéressons ici qu'à cette troisième catégorie, celle du langage technique. Son évaluation a été mise en forme dans un instrument, élaboré en Amérique du Nord par Downing. Cette forme d'origine

a, ensuite, fait l'objet d'une adaptation conduite en France avec son auteur dans le cadre de notre équipe de recherche afin de disposer d'une épreuve mieux ajustée à la réalité des classes françaises (Fijalkow, E., 1989), et modifiée de telle sorte que les items retenus reposent maintenant sur des hypothèses de confusion cognitive que nous énoncerons pour chacun des termes du langage technique choisis.

Nous nous demanderons donc, pour chaque item, simulant ce faisant une situation scolaire où le maître utilise un terme du langage technique de la lecture-écriture, à quel aspect de la langue ce terme renvoie les enfants.

1. Hypothèse de confusion

Lettre

Si on considère les premiers écrits de l'enfant, on peut voir apparaître dans ses productions des nombres juxtaposés à des lettres. L'enfant semble alors ne pas faire la différence entre nombres et lettres.

Par ailleurs, la lettre est parfois confondue avec le mot. On peut penser que cette confusion est d'autant plus manifeste que le mot est un petit mot, égal à environ deux lettres. Un mot de deux lettres serait considéré par l'enfant comme trop petit pour faire partie de la catégorie mot, mais pas différent d'une lettre.

Le nombre de lettres qui constituent le mot importe peu. L'enfant est ici «syncrétique» : il ne fait pas la différence entre le tout et la partie. C'est ce qui le conduit à entourer tout le mot lorsqu'on lui demande d'entourer la première ou la dernière lettre d'un mot.

Lettre majuscule et minuscules

On peut penser que l'enfant fait la confusion entre la lettre majuscule et la lettre minuscule et vice-versa.

Une autre confusion peut apparaître lorsqu'il doit trouver une majuscule dans un mot. Comme nous l'avons mentionné plus haut, l'enfant a de la peine à distinguer le tout et la partie : il peut alors considérer le tout comme une lettre.

Mot

Les observations réalisées amènent à considérer que, pour l'enfant, un mot est quelque chose qui est écrit : peu importe sa forme graphique (simulation de l'écrit, dessin, unités appartenant au code linguistique...) cette graphie, ce que Piaget appelle «figuratif», a valeur d'écrit pour l'enfant.

L'enfant ne fait pas encore la différence entre les divers codes sociaux de l'écrit.

Un mot peut également être, pour l'enfant, une suite d'éléments. Le code linguistique qui constitue un mot n'est pas pris en compte. Ainsi, un mot peut être une juxtaposition de lettres et de nombres.

De même, si l'enfant pense qu'un mot est bien quelque chose qui s'écrit mais que la quantité de lettres qui le constituent importe peu, il considère alors le mot comme il considère son propre prénom : une seule lettre, en l'occurrence l'initiale, lui permet de dire qu'il s'agit d'un mot.

On peut penser également qu'à un certain moment le mot se confond avec la phrase tout comme la lettre se confond avec le mot. L'enfant ne distingue pas la partie du tout; tout, pour lui, forme une unité. Lorsqu'on lui demande d'entourer un mot, il se peut alors qu'il entoure toute la phrase.

On peut s'attendre encore à ce que ce problème du tout et de la partie se manifeste lorsqu'on demande à l'enfant d'entourer le premier ou le dernier mot, ainsi que les deux premiers ou les deux derniers mots.

Nombre

L'enfant, qui ne différence pas ce qui est un nombre ni ce qui est une lettre, confond le nombre avec la lettre. Il considère le nombre comme il considère la lettre, c'est-à-dire comme une sorte de dessin. On a vu plus haut, à propos de la lettre, l'enfant juxtaposer lettres et nombres dans ses productions écrites. On peut supposer que cette confusion s'établit plus facilement encore pour la lettre minuscule, celle-ci rappelant davantage, sur le plan visuel, un nombre qu'une lettre majuscule.

Si le nombre, comme la lettre, peut renvoyer à une suite d'au moins deux éléments et s'il y a confusion des lettres et des nombres, on peut penser que l'enfant aura des difficultés à faire la différence entre une suite de nombres et une suite de lettres.

Il en sera de même pour une suite mixte (nombres et lettres) : tout ce qui est constitué de deux éléments peut paraître à l'enfant suffisant pour qu'il l'identifie à un nombre.

Phrase

L'enfant conçoit, pensons-nous, la phrase comme une suite d'éléments, quels que soient les éléments qui la composent. Ceci renvoie aux développements antérieurs concernant la lettre et le nombre. La confusion peut donc s'établir également entre une suite de mots et une suite de nombres.

D'autre part, la phrase peut, pour l'enfant, être confondue avec le mot ou avec la ligne, phrase et ligne ici ne faisant qu'un à ses yeux.

Titre

Nous pouvons ici faire d'autres hypothèses. L'une d'elle est que l'enfant a une vue syncrétique de ce qui est écrit; il peut confondre le titre d'une histoire avec l'ensemble de l'histoire sans distinguer les parties de l'ensemble; une autre est qu'il peut également prendre un mot au hasard dans l'histoire; une autre encore est qu'il peut très bien savoir que le titre est un ensemble d'éléments écrits qui se détache du texte, mais avoir oublié sa position : il peut alors prendre le nom de l'auteur comme titre de l'histoire.

Nom de l'auteur

La même démarche que celle décrite plus haut concernant le titre peut être adoptée par l'enfant pour le conduire à entourer le nom de l'auteur.

Histoire

On considère que le terme «histoire» a un sens qui varie en fonction du développement social de l'enfant. C'est d'abord quelque chose

qui se raconte oralement. Plus tard, sa représentation se complète d'éléments iconiques : une histoire peut prendre la forme d'images ou de dessins dont les parents ou les éducateurs font une histoire pour les enfants. Plus tard encore, l'écrit apparaît; l'enfant se réfère à l'oral ou aux dessins et aux images pour alimenter son imaginaire. La confusion peut donc s'établir pour l'enfant entre le dessin et le texte.

2. Méthode

La population. – Cent soixante-seize enfants ont participé à l'épreuve de clarté cognitive : 75 enfants, soit 27 garçons et 48 filles, de grande section maternelle provenaient de trois écoles différentes; 101 enfants, soit 41 garçons et 60 filles, de cours préparatoire, appartenaient à quatre écoles différentes.

Le matériel. – Le matériel est constitué de deux livrets de 34 items. Ces items sont construits sur les hypothèses de confusions énoncés plus haut. Chaque item présente plusieurs éléments offerts au choix de l'enfant. Dans 32 items, un seul est exact et sa place varie pour chacun des items. Pour 2 autres items, plusieurs réponses exactes sont possibles; pour l'un, il est de trois réponses exactes; pour l'autre, de deux. Les autres éléments sont des leurres permettant, s'ils sont choisis, de faire apparaître un type de confusion cognitive.

Le déroulement. – La passation est collective. L'expérimentateur donne pour chaque item une consigne centrée sur un terme technique de la lecture-écriture et demande à l'enfant d'entourer celui ou ceux qui y correspondent. L'épreuve a eu lieu aux mois d'octobre et de novembre.

Les modalités d'analyse. – Nous nous préoccuperons, dans un premier temps, de mettre en évidence l'existence d'une confusion cognitive en grande section maternelle et au cours préparatoire. Dans un second temps, nous examinerons dans quelle mesure les résultats obtenus sont conformes aux hypothèses énoncées ci-dessus. Dans un troisième temps enfin, nous nous intéresserons au rapport de la clarté cognitive en grande section maternelle et de la lecture au cours préparatoire.

3. ANALYSE DES RÉSULTATS

Nous avons distingué quatre catégories dans les réponses des enfants : des réponses exactes, des réponses approchées, des réponses extracatégorielles et des réponses composites.

– Les réponses exactes

L'enfant entoure dans l'item l'élément (ou les éléments) qui correspond(ent) à la réponse exacte.

– Les réponses approchées

L'enfant fait des confusions intracatégorielles : la réponse fournie appartient à la même catégorie d'éléments que la réponse exacte. Dans «entoure la lettre» pour l'item *a, le, en, il,* il entoure la lettre *l* de il.

L'enfant donne la partie pour le tout : il donne une lettre appartenant au mot qui constitue la réponse exacte. Dans «entoure le mot» pour l'item *M, orange, b, X* , il entoure le *e* de orange.

Il donne un mot appartenant à la phrase qui constitue la réponse exacte. Dans «entoure la phrase» pour l'item, *La plante pousse, avait, rond,* il entoure le mot *plante*.

L'enfant donne une réponse qui a une caractéristique commune avec la réponse exacte : la réponse est la première lettre d'un mot, mais c'est une minuscule. Dans «entoure la lettre majuscule» pour l'item, *thé, par, col,* il entoure le *p* de par.

– Les réponses extracatégorielles

L'enfant entoure dans l'item un leurre : la réponse choisie appartient à une autre catégorie d'éléments que la réponse exacte. Une lettre à la place d'un nombre, dans «entoure le nombre» pour l'item, *i, 5, a, u,* il entoure la lettre *a*.

Une lettre majuscule à la place d'un mot, dans «entoure le mot» pour l'item, *M, orange, b, X,* il entoure la lettre *M*.

– *Les réponses composites*

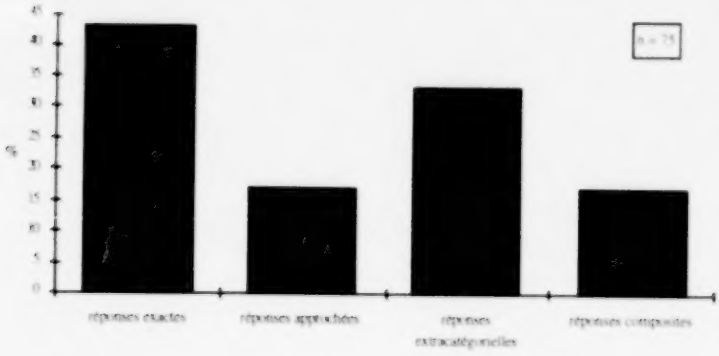
La réponse fournie ne correspond pas à un élément, mais à plusieurs des éléments offerts au choix.

L'enfant entoure tout l'item dans «entoure le mot» pour l'item, *M, orange, b, X*, il entoure tous les éléments.

L'enfant entoure deux ou trois éléments de l'item, dans «entoure le mot» pour l'item, *M , orange , b, X*, il entoure les lettres *b* et *X*.

3.1 Le comportement des enfants de grande section maternelle face au langage technique de la lecture-écriture (graphique 1)

Nous analysons les réponses en fonction des catégories de réponses. Tout d'abord examinons le premier versant, clarté ou clarté approximative. Ce premier versant comprend les réponses exactes et les réponses approchées.



Graphique 1 – Réponses en fonction des différentes catégories (grande section maternelle)

Les réponses exactes sont les plus représentées (40 %). On peut dire ici qu'une partie des enfants de grande section maternelle connaît le langage technique de la lecture-écriture, et donc qu'il y a clarté cognitive dans ce domaine.

Les réponses approchées sont moins nombreuses que les précédentes (chi carré = 534,91; p<0,01). Ce type de réponses laisse penser que certains enfants sont sur le chemin de la connaissance du langage technique, donc sur la voie de la clarté cognitive.

Examinons maintenant le deuxième versant, absence de clarté. Il comporte les réponses extracatégorielles et les réponses composites.

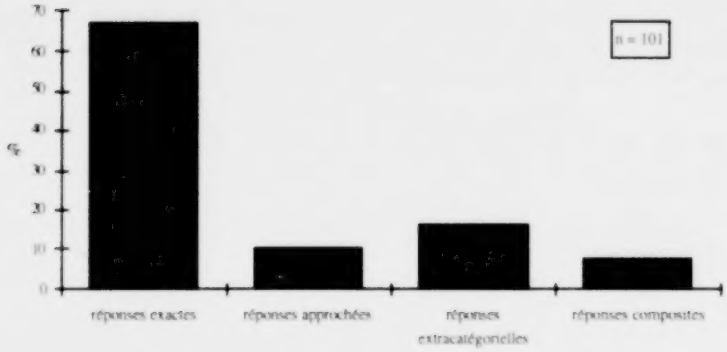
Les réponses extracatégorielles constituent plus du quart des réponses. On peut dire que ces enfants ne connaissent pas, au sens strict, le langage technique de la lecture-écriture. Toutefois, le fait d'entourer chaque fois un élément (lettre ou nombre), quelle que soit la consigne, nous amène à penser que ces enfants connaissent l'existence des signes sans pour autant les distinguer les uns des autres. On peut alors dire qu'ils sont à la charnière entre absence de clarté et clarté approximative.

Les réponses composites se révèlent moins nombreuses que les précédentes (chi carré = 161,6; p<0,01). Le fait d'entourer tout l'item ou plusieurs éléments de celui-ci nous amène à dire que ces enfants ne paraissent pas avoir une quelconque connaissance du langage technique de la lecture-écriture. Il y a donc ici absence totale de clarté cognitive.

3.2 Le comportement des enfants de cours préparatoire face au langage technique de la lecture-écriture (graphique 2)

Sur le premier versant, «clarté ou clarté approximative», émergent de façon massive les réponses exactes. Plus de la moitié des enfants manifeste une connaissance du langage technique de la lecture-écriture. Les réponses approchées se révèlent de ce fait peu représentées : très peu d'enfants sont sur la voie de la clarté cognitive.

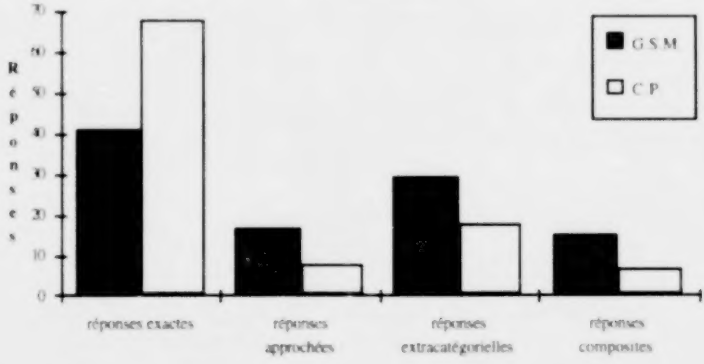
Sur le versant «absence de clarté», les réponses extracatégorielles et les réponses composites comportent peu de réponses. Cependant, les réponses extracatégorielles sont plus nombreuses que les réponses composites (chi carré = 162,01; p<0,01). Ainsi, comme en grande section maternelle, certains enfants de ce niveau sont à la charnière entre absence de clarté et clarté cognitive approximative.



Graphique 2 – Réponses en fonction des différentes catégories (cours préparatoire)

3.3 L'évolution du langage technique entre la grande section maternelle et le cours préparatoire (graphique 3)

Nous comparons pour cela les réponses données par les enfants de grande section maternelle et ceux du cours préparatoire.



Graphique 3 – Réponses en fonction des différentes catégories (grande section maternelle et cours préparatoire)

Sur le versant clarté et «clarté approximative», une différence se manifeste dans les réponses exactes entre les enfants de grande section maternelle et ceux du cours préparatoire au bénéfice de ces derniers (chi carré = 21,25; p<0,01).

Une différence apparaît également pour les réponses approchées qui sont, cette fois, plus nombreuses en grande section maternelle qu'au cours préparatoire (chi carré = 10,21; p<0,01).

Sur le versant «absence de clarté», les enfants de grande section maternelle sont aussi plus nombreux à fournir des réponses extracatégorielle (chi carré = 9,23; p<0,01) et composites (chi carré = 23,02; p<0,01).

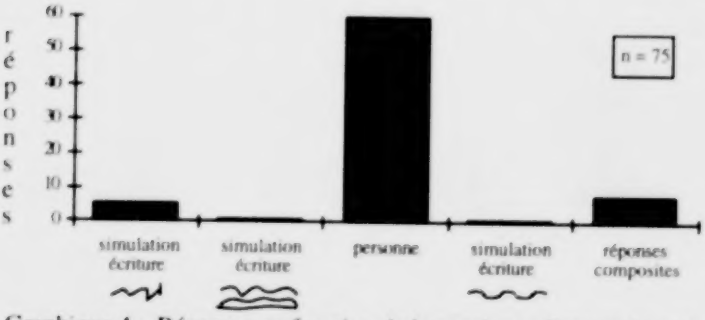
La lecture de ces résultats nous incite à penser que la clarté cognitive suit un processus de construction linéaire qui, efficace dès la grande section maternelle, se consolide au cours préparatoire.

3.4 Confusions faites par les enfants de grande section maternelle

Pour le savoir, nous analysons quelques items du langage technique de la lecture-écriture à l'aide des quatre catégories utilisées plus haut. Nous nous en tenons aux résultats bruts. Cette analyse porte sur les 75 enfants de grande section maternelle.

– *Hypothèse : confusion entre mot et simulation de l'écrit* (graphique 4)

L'item se compose de quatre éléments : un mot (personne), trois simulations de l'écriture. Consigne, *«Entoure le mot»*.



Graphique 4 – Réponses en fonction de la consigne «Entoure le mot.»

Les réponses exactes émergent de façon importante. Par contre, il y a peu de réponses composites et de réponses extracatégorielles.

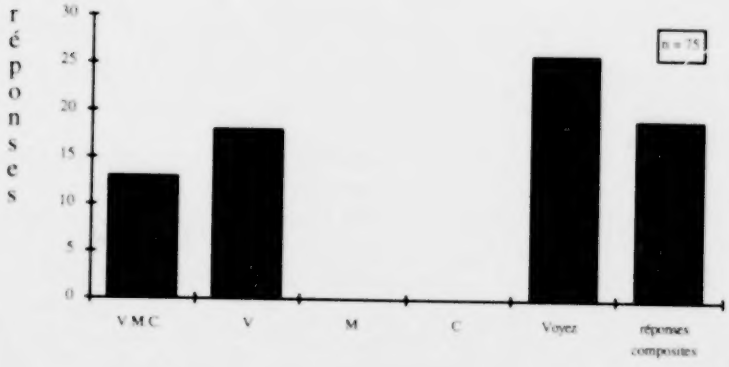
Ces résultats nous permettent de dire que les enfants de grande section maternelle font bien la différence entre un écrit conventionnel et une simulation de l'écrit.

– *Hypothèse: confusion entre lettre et mot* (graphiques 5 et 6)

L'item se compose d'une phrase «Voyez mon chien» (V.M.C.). Consigne, *«Entoure la première lettre de chaque mot»*.

Les réponses extracatégorielles sont les plus représentées (voyez). Elles se différencient nettement des autres types de réponses (chi carré = 27,73; $p<0,01$). Les réponses composites apparaissent en deuxième position, alors que les réponses exactes (V-M-C) comptent peu d'adeptes.

Il y a bien, pour la majorité des enfants, confusion entre lettre et mot, dans la mesure où ils répondent majoritairement par un mot (voyez) alors que la réponse exacte est constituée de trois lettres (V-M-C).



Graphique 5 – Réponses en fonction de la consigne «Entoure la première lettre de chaque mot.» – Phrase «Voyez mon chien.»

Les réponses exactes émergent de façon importante. Par contre, il y a peu de réponses composites et de réponses extracatégorielles.

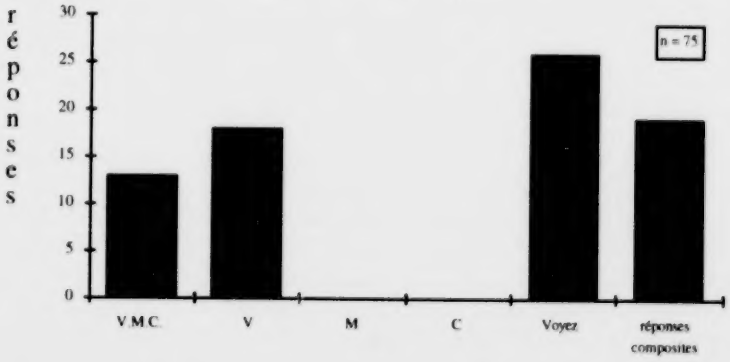
Ces résultats nous permettent de dire que les enfants de grande section maternelle font bien la différence entre un écrit conventionnel et une simulation de l'écrit.

– *Hypothèse: confusion entre lettre et mot* (graphiques 5 et 6)

L'item se compose d'une phrase «Voyez mon chien» (V.M.C.). Consigne, *«Entoure la première lettre de chaque mot»*.

Les réponses extracatégorielles sont les plus représentées (voyez). Elles se différencient nettement des autres types de réponses (chi carré = 27,73; $p<0,01$). Les réponses composites apparaissent en deuxième position, alors que les réponses exactes (V-M-C) comptent peu d'adeptes.

Il y a bien, pour la majorité des enfants, confusion entre lettre et mot, dans la mesure où ils répondent majoritairement par un mot (voyez) alors que la réponse exacte est constituée de trois lettres (V-M-C).



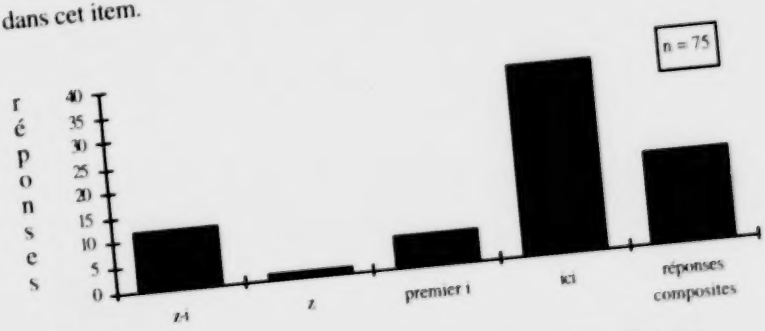
Graphique 5 – Réponses en fonction de la consigne «Entoure la première lettre de chaque mot.» – Phrase «Voyez mon chien.»

— *L'hypothèse de confusion entre lettre et mot vaut également pour l'item suivant*

L'item se compose d'une phrase «Venez ici». Consigne, *«Entoure la dernière lettre de chaque mot»*.

La réponse extracatégorielle (ici) est à nouveau la plus importante. Elle se différencie nettement des autres catégories (chi carré = 61,42; $p<0,01$). Les réponses composites apparaissent en deuxième position. Elles rassemblent plus de la moitié des réponses. Quant à la réponse *exactes* (z-i), peu d'enfants la choisissent.

La confusion entre lettre et mot paraît donc également manifeste dans cet item.



Graphique 6 – Réponses en fonction de la consigne «Entoure la dernière lettre de chaque mot.» – Phrase «Venez ici.»

Ces deux items vérifient l'hypothèse d'une confusion entre lettre et mot. Cette confusion peut s'expliquer par le fait que les enfants effectuent une prise d'information globale, confondant ainsi le tout (le mot) et la partie (la lettre). Cette confusion peut également être induite et/ou facilitée par la consigne. En effet, dans «Entoure la première lettre de chaque mot», les enfants entourent surtout le premier mot *voyez*. Dans «Entoure la dernière lettre de chaque mot», ils entourent surtout le dernier mot *ici*. On peut penser, de ce fait, que les enfants sélectionnent les éléments les plus connus du message («premier» et «dernier»), d'où résulte alors la confusion entre «lettre» et «mot».

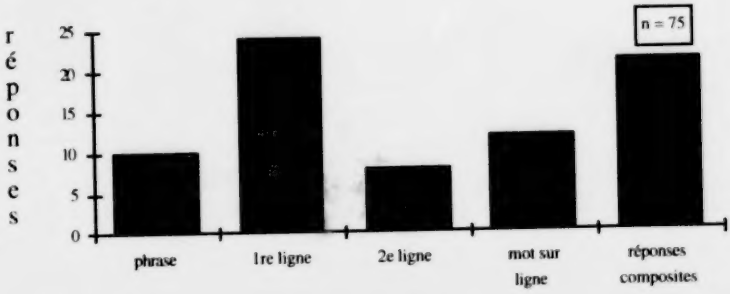
– *Hypothèse : confusion entre phrase et ligne* (graphiques 7 et 8)

L'item se compose d'une phrase écrite sur deux lignes : «Jean court dans», «le champ». Consigne, *«Entoure la phrase».*

Nous avons ici plusieurs possibilité de réponses extracatégorielles : (1re ligne, 2e ligne, mot(s) sur la première ligne). La majorité des réponses appartient à cette catégorie. Celle-ci se différencie nettement des autres types de réponses (chi carré = 24,09; P<0,01). Les réponses composites viennent en seconde position. On relève peu de réponses exactes.

De manière plus précise encore, une réponse extracatégorielle émerge par rapport aux autres, la réponse (1re ligne) (chi carré = 10; P<0,01).

Ces résultats donnent à penser que les enfants de grande section maternelle font la confusion attendue entre phrase et ligne.



Graphique 7 – Réponses en fonction de la consigne «Entoure la phrase.» – Phrase «Jean court dans le champ.»

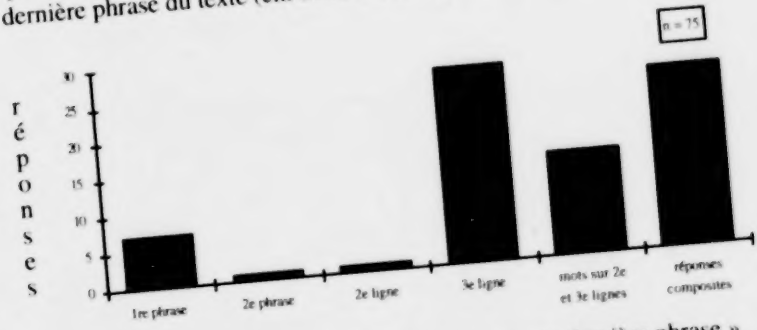
– *La même hypothèse de confusion existe dans un autre item*

Cet item est un texte de trois lignes : «C'est la fin de l'année», «Les enfants préparent» et «une grande fête». Consigne, *«Entoure la dernière phrase».*

Les réponses extracatégorielles, représentées par 2e ligne, 3e ligne, mot(s) sur la 2e ou 3e ligne, sont les plus nombreuses (chi carré = 46,08; P<0,01). Comme précédemment, les réponses composites sont bien représentées et arrivent en deuxième position. Les réponses exactes ne sont fournies que par un seul enfant.

Ces données confortent l'hypothèse d'une confusion entre phrase et ligne.

Notons également que ces résultats sont en faveur de l'interprétation relative à la connaissance du terme *dernière*. En effet, on constate que la réponse extracatégorielle la plus fréquente est la 3e ligne, soit la dernière phrase du texte (chi carré = 37,08; p<0,01).



Graphique 8 – Réponses à la consigne «Entoure la dernière phrase.» Phrases «C'est la fin de l'année. Les enfants préparent une grande fête.»

On peut dire que les enfants de grande section maternelle font la confusion entre phrase et ligne. Pour eux, une phrase est égale à une ligne.

Cette confusion peut être due au fait que les enfants ne prennent pas en compte le point qui termine la phrase. Ce point, en effet, peut passer inaperçu ou être un signe, comme l'est une lettre ou un mot, et être alors laissé de côté.

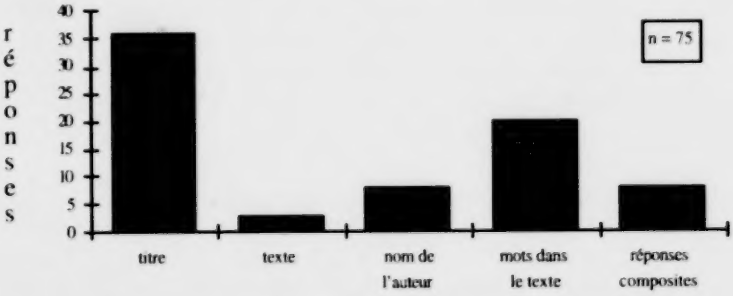
On peut penser aussi que, pour l'enfant, écrire, c'est aller au bout de la ligne et non au-delà.

Il se peut enfin que ce comportement soit un reflet de la pédagogie, dans la mesure où il est fréquent, dans les petites classes, que les maîtres arrêtent la phrase au bout de la ligne.

– *Hypothèse : confusion entre le titre, le nom de l'auteur, des mots dans le texte* (graphique 9)

L'item se compose d'un texte, avec un titre et avec un nom d'auteur. «Le chat : Mon chat a le poil gris. Son nom est Mistigri; de Angeline Liva». Consigne, *«Entoure le titre de l'histoire»*.

Les réponses exactes sont les plus fréquentes. À l'opposé, un tout petit nombre d'enfants se trouve dans les réponses composites. D'autres se situent dans les réponses approchées (nom de l'auteur, un mot dans le texte). On relève peu de réponses extracatégorielles.



Graphique 9 – Réponses à la consigne «Entoure le titre de l'histoire.»

La majorité des enfants ne font pas la confusion entre le titre et le nom de l'auteur, et peu font des confusions entre le titre et un ou plusieurs mots dans le texte. Certains, il est vrai moins nombreux, font toutefois ce type de confusion. Les réponses approchées (auteur, mots dans le texte) laissent penser que ces enfants savent que le titre est fait d'un ou de plusieurs mots, mais ils ne savent où le situer dans l'espace page.

4. LA CLARTÉ COGNITIVE EST-ELLE PRÉDICTIVE DE LA RÉUSSITE EN LECTURE?

Pour répondre à cette question du sous-titre, nous avons effectué une étude longitudinale dont voici le contexte et les principaux résultats.

Quarante-neuf enfants qui avaient passé en grande section maternelle l'épreuve de clarté cognitive ont été suivis l'année suivante au cours préparatoire. Ces enfants se trouvaient dans trois agglomérations différentes (L, B, A). Ils ont été soumis à une épreuve de lecture silencieuse qui comportait 21 questions de difficulté croissante. L'épreuve de lecture a eu lieu au mois d'avril et la passation a été collective. Nous ne retenons, pour cette analyse, que les réponses exactes en clarté cognitive et en lecture silencieuse.

Le score fait apparaître une corrélation significative ($r = 0{,}046$; $p<0{,}01$) entre la clarté cognitive en grande section maternelle et le score de lecture silencieuse au cours préparatoire, ce qui signifie que les enfants qui ont obtenu un bon score en clarté cognitive ont un bon score en lecture silencieuse l'année suivante et que, de la même façon, les enfants qui ont eu un mauvais score en clarté cognitive en grande section maternelle obtiennent un mauvais score en lecture silencieuse l'année suivante au cours préparatoire.

CONCLUSION

Les différentes analyses réalisées permettent de voir que le langage technique de la lecture-écriture est en partie compris dès la grande section d'école maternelle et, plus encore, au cours préparatoire. Toutefois, il est notable que, même à ce niveau, sa compréhension ne peut être considérée comme parfaitement acquise. Il existe donc bien un problème de maîtrise du langage technique de la lecture-écriture au deuxième cycle.

Cette progression d'une classe à l'autre et, plus encore, la répartition des réponses dans les différentes catégories de réponses distinguées amène à penser que l'acquisition de ce lexique s'effectue progressivement dans les diverses situations où il est utilisé plutôt que de façon soudaine.

L'analyse des confusions relatives aux divers termes proposés permet aussi de voir, conformément au principe de travail de la psycholinguistique génétique, que les enfants «qui ne savent rien» savent, de fait, bien plus de choses qu'on ne suppose. Cette analyse invite dès lors le pédagogue à examiner plus attentivement des réponses qui, au premier abord, peuvent apparaître totalement inexactes, voire insensées.

L'étude présentée ici met également en évidence l'existence d'une relation entre maîtrise du langage technique en grande section maternelle et résultats en lecture silencieuse au cours préparatoire. Cette corrélation constitue une validation empirique de l'intérêt du langage technique de la lecture-écriture pour l'apprentissage de la lecture. Elle ne doit nullement amener à concevoir la maîtrise du langage technique de la lecture-écriture comme un préalable par rapport à l'apprentissage de la lecture-écriture, mais uniquement comme l'indication que la compréhension qu'ont les enfants du langage technique employé par le maître a quelque chose à voir avec leur plus ou moins grande facilité à entrer dans l'écrit. La question complexe de la causalité ne peut être inférée d'une corrélation dont le seul rôle est d'indiquer la pertinence d'une mise en relation et d'autoriser dès lors des investigations plus approfondies.

Partant du fait ainsi établi, il paraît donc pédagogiquement souhaitable de se préoccuper de cet aspect de l'entrée dans l'écrit. Quant aux modalités et aux bénéfices éventuels dans le cadre pédagogique d'une telle préoccupation, une recherche en cours devrait pouvoir apporter ultérieurement des éléments d'information.

RÉFÉRENCES

DOWNING, J. et FIJALKOW, J. (1984).
Lire et raisonner. Toulouse : Privat.

FIJALKOW, É. (1989).
Mesurer la clarté cognitive : le langage technique de la lecture-écriture. *Premier contact avec l'écriture et la lecture* (p. 21-31). Rhodes : Hélidoni.

LES TROIS VISAGES DE L'APPRENTI LECTEUR

GÉRARD CHAUVEAU
ÉLIANE ROGOVAS-CHAUVEAU
CRESAS-INRP[1]

INTRODUCTION

Chacun d'entre nous a pu observer dans la vie de tous les jours, notamment en famille, les tentatives de lecture et d'écriture chez de très jeunes enfants. En voici quelques exemples qui ont été recueillis auprès d'apprentis lecteurs de quatre ans.

Cédric prend un livre qu'il aime et connaît bien (Boucle d'Or); il redit, en regardant les pages, le texte qu'il a déjà souvent entendu : «Il était une fois une petite fille qui s'appelait Boucle d'Or», etc.

Julien, au moment du petit déjeuner avec ses parents, lit les inscriptions sur la boîte de cacao posée sur la table : «cacao → chocolat, non sucré → chocolat, Poulain chocolat».

Dans une situation analogue, Isabelle montre Stentor sur le paquet de café qui est devant elle et dit «ca-fé».

Fanny regarde sa mère en train d'écrire une liste de commissions. «Qu'est-ce que tu fais?» «J'écris la liste de tout ce que je dois acheter à Franprix» et la mère lit à l'enfant ce qu'elle a noté. Puis toutes les deux partent faire les courses. À leur retour, Fanny prend la feuille, un feutre et écrit une suite de marques disposées en colonne. «Moi aussi, je fais ma liste» explique-t-elle à sa maman.

La mère de Franck est occupée à la même tâche. Elle commente ce qu'elle fait et lit à haute voix pour son fils tout ce qu'elle a inscrit. «Qu'est-ce qu'il faut encore?», demande-t-elle. «Des gâteaux», dit Franck; et il observe attentivement sa maman qui note sa proposition. Puis il dit «gâteaux» en montrant la dernière ligne de la liste.

---

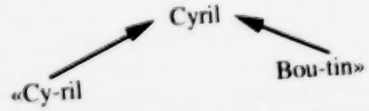
1 Centre de recherche sur l'éducation spécialisée et l'adaptation scolaire. Institut national de recherche pédagogique.

En vacances, Ève regarde ses parents qui écrivent des cartes postales. «Tu veux écrire à mémé Rose?» «Oui». Ève choisit une carte et la remplit complètement de lignes brisées et ondulantes. «Qu'est-ce que tu as écrit?» «J'apprends à nager avec papa. J'ai une bouée. Je ramasse des coquillages avec mon frère». Puis Ève regarde et écoute son père qui transcrit à son tour ce qu'elle a voulu écrire.

Alain est en train d'écrire son nom : A «J'ai écrit Alain». Puis il commence un dessin qui recouvre le A. «Qu'est-ce que tu as fait?» «Alain est sur le vélo.»

Aurélie est présente quand son frère de sept ans lit pour sa mère un extrait de son livre de bibliothèque. Quelques minutes après, elle prend un petit livre dans les affaires de son frère (Le chiot et le canneton) et appelle sa mère. Elle regarde l'image de la première page et se met à «lire» en jetant un œil sur le texte imprimé : «Le chien court après le petit canard». La maman lit à son tour (ce qui est vraiment écrit) : «Viens t'amuser avec moi Sam, dit Couac le petit canneton». Un peu plus tard, Aurélie recommence à «lire» le même livre à son père : «Le petit canard dit : "Viens t'amuser avec moi"».

Cyril (Boutin) «lit» à ses parents son nom sur une étiquette :



Nicolas regarde son père lire le journal. «Qui c'est?», demande-t-il en montant la photo d'un tennisman en première page. Son papa lui explique que c'est le vainqueur du Tournoi de Roland Garros et lui lit le titre : «Courier, le doublé». Satisfait, Nicolas retourne à son jeu de lego.

Axel est assis sur les toilettes, il feuillette un magazine. «Je fais comme papa», dit-il en souriant à sa tante qui l'a aidé à s'installer.

Par ailleurs, tous ces enfants ont l'habitude d'attendre – ou de réclamer – chaque soir que papa ou maman leur «lise une belle histoire» avant de dormir.

Tous ces comportements, durant longtemps, ont été délaissés par les chercheurs qui étudiaient la genèse de la langue écrite chez l'enfant et par les spécialistes de l'apprentissage de la lecture. Pourtant, ils sont riches d'enseignement. Ils suggèrent d'abord que les débuts de l'acquisition de la lecture-écriture sont probablement variés : rencontrer des récits littéraires lus par des proches, compléter des dessins par des marques écrites, vouloir transmettre ou recevoir un message, participer aux activités de lecture ou d'écriture «des grands», imiter leurs pratiques de «la chose écrite»...

Ils montrent aussi que l'entrée dans le monde de l'écrit comporte trois dimensions essentielles : culturelle (développer des pratiques de l'écrit, multiplier les expériences d'écriture ou de lecture), sociale (agir avec des partenaires qui savent lire et écrire) et cognitivolinguistique (comprendre notre système écrit et la nature de l'acte de lire).

Observer et décrire les comportements d'apprentis lecteurs ou scripteurs de quatre ans n'intéressent pas seulement les éducateurs de jeunes enfants. Des psychologues comme Piaget et Vygotsky nous ont appris que pour comprendre la nature d'une activité cognitive ou les formes de pensée les plus évoluées, il faut suivre leur histoire et leur évolution chez l'enfant. L'observation des comportements précoces, préscolaires des enfants avec l'écrit est une voie privilégiée pour comprendre certains aspects essentiels de l'activité de lecture-écriture. Et c'est l'apprenti lecteur lui-même qui peut le mieux nous montrer ce qu'est l'apprentissage de la lecture.

Les quelques exemples présentés ci-dessus nous permettent de relever une erreur ancienne et fréquente : la confusion entre l'alphabétisation et le développement des compétences de lecteur-scripteur chez l'enfant. On a très souvent réduit l'acquisition de la lecture-écriture à deux aspects : premièrement, le résultat de l'enseignement donné par l'école (la réponse aux méthodes de lecture utilisées par les maîtres de cours préparatoires) et deuxièmement, le montage de mécanismes de base et de savoir-faire instrumentaux (combinatoire, déchiffrage). Cédric, Julien, Fanny et les autres nous indiquent qu'il convient d'aborder autrement l'étude de l'évolution du savoir lire et écrire chez les apprentis lecteurs.

1. UNE ACQUISITION CULTURELLE

On peut dire au sujet du langage écrit ce que Bruner (1987) énonce à propos du langage parlé : «Un enfant n'apprend pas d'abord à parler; il apprend d'abord les usages du langage dans son commerce quotidien avec le monde, en particulier le monde social». Le jeune apprenti lecteur doit comprendre et intégrer les fonctions de l'écriture, découvrir les usages et les avantages de la lecture et de l'écriture, devenir un pratiquant de la culture écrite dans ses manifestations les plus ordinaires (un prospectus, une liste de commissions, une carte postale, etc.) comme dans ses formes les plus cultivées (la littérature enfantine, les ouvrages scientifiques, etc.).

Pour nombre de jeunes enfants, devenir lecteur, c'est d'abord entrer en littérature. Pour eux, la première étape de leur entrée dans l'écrit est la rencontre répétée avec des textes littéraires oralisés, ceux des récits et des contes lus à haute voix par un proche. Puis, peu à peu, les livres et les magazines leur deviennent des compagnons familiers. C'est en se faisant lire des histoires que les jeunes enfants commencent à apprendre à lire. Comme le soutiennent des psychanalystes (Diatkine, Bonnafé, Lainé) et des psychologues du langage écrit (Kroll, Wells), il est probable que l'écoute des «histoires» et le dialogue avec un «grand» autour de livres soient une condition de base de la maîtrise du lire-écrire et d'un commerce durable avec l'écrit.

Ce que Vygotsky propose pour décrire le processus de développement de l'enfant s'applique particulièrement à celui du langage écrit : c'est «un processus d'appropriation d'expériences sociales préexistantes». Pour comprendre comment l'enfant acquiert la lecture-écriture, il importe donc de savoir comment il s'approprie nos pratiques culturelles de l'écrit, comment il les fait siennes. Nous avons commencé d'étudier «à domicile» comment des enfants de quatre ans peuvent produire des écrits sans savoir écrire, comment ils acquièrent le rôle de scripteur avant d'avoir la maîtrise des compétences techniques.

Certains ont des occasions nombreuses et variées de produire, comprendre – ou d'essayer de produire, comprendre – des énoncés écrits.

Il semble que toutes ces pratiques culturelles de l'écrit[2] ne se développent pas en même temps, que les différentes fonctions du lire-écrire sont largement indépendantes l'une de l'autre (Goodman, 1982). Dans notre échantillon, par exemple, aucun des apprentis scripteurs de quatre ans ne participe à toutes les activités d'écriture relevées. L'un peut avoir l'habitude de recourir à l'écrit étiquetage sans avoir l'idée ou le désir d'utiliser d'autres types de productions écrites. Un autre peut produire pendant des mois des écrits utilitaires sans se lancer dans des textes narratifs ou fictionnels. Ou vice versa. La culture de l'écrit paraît en fait comme une culture mosaïque, un ensemble de pratiques hétérogènes que les jeunes enfants s'approprient progressivement, graduellement.

Mais il y a également des enfants du même âge qui restent «à l'extérieur», qui ne sont pas impliqués dans ces activités de lecture-écriture. Contrairement à une croyance répandue, le fait de vivre dans un environnement d'écrit ou de côtoyer des écrits sociaux (dans la rue ou à l'école maternelle) ne suffit pas à stimuler leur questionnement de l'écrit. Leur comportement s'apparente à celui de certains adultes qui ne voient pas les choses écrites «qui sautent aux yeux». Telle personne qui habite au-dessus d'une librairie classique ignore ce que propose la vitrine; d'autres passent presque chaque jour à côté d'une bibliothèque municipale sans la remarquer; des intellectuels n'aperçoivent pas les comiques ou la presse du cœur sur le comptoir de leur marchand de journaux (Robine, 1984). Une véritable cécité culturelle empêche tous ces individus – quel que soit leur âge – de traiter tel ou tel support d'écrit.

Ces observations montrent à quel point l'apprentissage de la lecture-écriture est une acculturation, un processus d'intégration dans le monde complexe et multiforme des pratiques et des objets culturels propres à la civilisation de l'écrit (ou aux cultures écrites). En d'autres termes, on ne saurait le concevoir comme un simple savoir-faire scolaire ou un apprentissage instrumental mais plutôt comme «un grand voyage dans la Galaxie Gutenberg». Or cette galaxie se caractérise, non seulement par son étendue et par sa multitude, mais aussi par sa dualité :

2 Agir sur autrui, identifier ou personnaliser des objets, expliquer un dessin, produire des récits, communiquer à distance... Voir Chauveau, G. (1991), Les jeunes enfants et l'entrée dans l'écrit. *Migrants-Formations, 87.*

dualité entre la culture écrite ordinaire (celle de la vie sociale pratique et quotidienne) et celle de la culture écrite savante (celle de la vie intellectuelle ou cultivée), entre l'effort et le plaisir, entre les écrits courts et les écrits longs, entre les techniques classiques (le papier, crayon ou stylo, l'imprimé) et les techniques nouvelles du lire-écrire (l'ordinateur, le minitel, le télécopieur, etc.).

2. UNE ACQUISITION CONCEPTUELLE

Mais il ne faut pas croire que la construction de ces nouveaux rôles (producteur et explorateur de textes, usager de la communication écrite), la participation à des événements (expériences) de lecture-écriture résoudront à elles seules les problèmes cognitifs que posent la maîtrise et l'usage de la langue écrite aux débutants et aux novices.

Apprendre à lire, c'est aussi comprendre la lecture et l'écriture. L'apprenti lecteur se trouve confronté à quatre questions redoutables qui concernent :

1) les fonctions de la lecture-écriture : «Pourquoi lire (et écrire)? À quoi ça sert?»;
2) le fonctionnement du système écrit : «Comment ça marche? Quel est le code? Quels sont les principes de base de notre système d'écriture?»;
3) la nature de la tâche, de l'acte de lire : «Qu'est-ce que lire? Comment faire pour comprendre un texte inconnu?»;
4) la manière de devenir lecteur : «Que faire pour apprendre à lire? Comment s'y prendre pour être un lecteur autonome?».

Vers six ans – et *a fortiori* avant – les enfants «se font des idées» sur la chose écrite parfois fort éloignées de ce que croient ou attendent les éducateurs. Ce qui paraît évident à un lecteur habile ne l'est pas nécessairement pour un néophyte : savoir les profits qu'on peut retirer du savoir-lire, la pluralité des usages socioculturels de l'écrit, savoir ce qu'est une lettre ou un mot, savoir que les traces écrites véhiculent un message et qu'elles ont un rapport précis avec la forme orale de ce message, savoir que lire c'est comprendre en traitant des informations écrites diverses, savoir que la lecture est source de plaisir et de connaissance,

tout cela «va de soi» pour une personne qui sait lire mais pas pour nombre d'apprentis lecteurs.

2.1 Comprendre et intérioriser les fonctions de l'écrit

À des questions telles «c'est bien de savoir lire? Tu as envie d'apprendre à lire?», les enfants de six ans (Chauveau et Rogovas-Chauveau, 1989) sont presque unanimes, tous milieux sociaux condondus, à répondre par l'affirmative. Mais des différences importantes apparaissent aux questions suivantes : «Pourquoi c'est bien? À quoi ça sert? Pourquoi ça te plaît?»

Un premier groupe fournit des réponses fonctionnelles, c'est-à-dire des explications qui démontrent leur goût de lire, leur découverte des grandes fonctions de l'écrit : imaginative, communicative, informative, formative, etc. Par exemple, Xavier déclare : «Moi, j'aime bien les histoires, comme ça je pourrai lire des livres d'aventures qui me plaisent... Je pourrai lire des histoires à mon petit frère... Pour savoir s'il y a des émissions à la télévision qui sont pour les enfants». Laurence mentionne son intérêt pour les contes avec des princesses, le journal pour savoir ce qui se passe, les livres qui parlent des animaux, les activités intellectuelles pour apprendre plein de choses à l'école». Au moins huit enfants sur dix qui, comme Xavier et Laurence, ont pu donner à l'entrée du cours préparatoire quatre raisons fonctionnelles de savoir lire, ont ensuite appris sans problème.

Par contre, certains ont du mal à saisir les finalités de la lecture, à exprimer les bénéfices (culturels, émotionnels, cognitifs) qu'ils pourraient en retirer. Ils fournissent souvent des réponses institutionnelles, c'est-à-dire des arguments qui mettent en avant les contraintes de l'institution scolaire : «Pour pas retourner chez les bébés de la maternelle», «pour aller dans la classe des grands», «pour faire ses devoirs», «pour travailler», «sans ça, on est puni», «on se fait moquer», «parce que la maîtresse, elle, est gentille». Parfois ce sont des justifications qui tournent en rond (réponses circulaires) : «ça sert à lire... pour écrire... pour savoir les lettres... pour connaître des mots... pour apprendre à lire». Dans la majorité des cas, les enfants incapables de formuler une raison fonctionnelle ont eu des difficultés au cours préparatoire.

Le sujet du premier groupe explicite un projet personnel de lecteur, projet qui apparaît comme l'une des conditions de la réussite, ou plutôt comme un constituant important du savoir-lire. Il aborde l'enseignement de la lecture au cours préparatoire comme une chance, une occasion de découvrir «tout un monde d'expériences merveilleuses» (Bettelheim). L'enfant du second groupe paraît piétiner ou progresser difficilement tant qu'il voit mal les buts culturels de la pratique de lecture, tant qu'il ne peut définir ses propres raisons d'apprendre à lire, tant qu'il vit l'enseignement/apprentissage comme une obligation (sinon une menace) scolaire ou sociale.

2.2 Comprendre le fonctionnement du système écrit

Par ailleurs, les exemples cités au début de ce chapitre révèlent que les enfants de quatre ans ne comprennent pas la nature même de notre écriture ni celle de l'activité de lecture. Comment expliquer autrement qu'ils puissent penser que trois configurations différentes (cacao, non sucré, Poulain) correspondent toutes à un seul objet ou à un seul sens (chocolat)? Ou qu'inversement un même mot écrit (chocolat) puisse représenter plusieurs contenus ou plusieurs événements (tantôt *chocolat*, tantôt *j'aime le chocolat sucré*, voire *le garçon lance le ballon*)? Comment se fait-il que leur écriture n'a souvent qu'un lointain rapport avec la nôtre, même s'ils sont entourés d'écrits et entraînés à la copie? Pourquoi après avoir vu et mémorisé *chat* sur une étiquette qui reste présente, beaucoup ne reconnaissent pas ce mot écrit dans une histoire et mettent n'importe quoi quand ils veulent écrire *le chat a bu le lait*? Pourquoi leur arrive-t-il de «lire» un mot (chat) à la place d'un paragraphe de quatre lignes imprimé à côté de l'image d'un chat? Pourquoi certains savent-ils écrire leur prénom et ne savent plus écrire le même prénom quand c'est celui d'un ami de l'adulte qui les interroge?

Tous ces comportements montrent, d'une part, que le jeune enfant rencontre face à l'écrit des problèmes logiques (Ferreiro et Palacio, 1988) identiques à ceux que Piaget a étudiés dans d'autres domaines. Et que, d'autre part, il n'assimile pas tel quel, directement, le savoir-faire ou la connaissance transmis par les éducateurs. Ses réponses ne sont pas le reflet ou la copie des informations ni des stimulations qu'il reçoit; elles

dépendent de la façon dont il conçoit ou interprète le système écrit et les opérations en jeu dans la lecture. Même un enfant de cinq ou six ans qui parle bien et fait preuve d'intelligence rencontre des problèmes cognitifs et linguistiques pour saisir les propriétés de l'écriture et de la lecture.

L'une des principales difficultés des apprentis lecteurs-scripteurs tient au fait que l'écriture est une abstraction, un langage symbolique au second degré, c'est-à-dire un système de signes (les mots de la chaîne parlée), bref l'«algèbre du langage» (Vygotsky). C'est pourquoi on ne peut pas se contenter d'affirmer que l'enfant apprend à lire-écrire comme il apprend à parler ou qu'il passe directement, immédiatement, de la langue parlée, une fois celle-ci installée, à la langue écrite. Par exemple, il peut entendre, comprendre et dire «le loup mangea la grand-mère du Petit Chaperon Rouge» sans avoir conscience que l'énoncé verbal contient le mot *le*, le mot *loup* et ainsi de suite. Pour lire la même histoire par contre, il devra avoir saisi comment se découpe et s'organise la chaîne parlée ou écrite. Et cette prise de conscience des caractéristiques formelles de la langue et du rapport oral-écrit (la capacité métalinguistique) n'apparaît qu'après une série de conceptualisations inadéquates ou incomplètes (Chauveau, Rémond et Rogovas-Chauveau, 1992). En voici deux exemples.

Premier exemple. – L'enfant doit deviner où est écrit un mot dans une série de trois termes disposés en colonne. L'expérimentateur : «J'ai écrit locomotive, roue, train. Où tu crois que c'est écrit train?» (Autre exemple : trouver ours dans la série ours, fourmi, lapin). La majorité des enfants désignent locomotive pour train «parce qu'un train c'est plus long (ou plus grand)». Ils ont du mal à détacher la forme écrite de l'objet physique qu'elle représente. Ils savent distinguer dessin et écriture (c'est des lettres, des écritures, etc.) mais ils supposent qu'un caractère commun existe entre le référent (le train, l'ours) et sa notation écrite : par exemple la taille. Et dans le même temps, ils n'imaginent pas de chercher un lien entre la forme écrite du mot et sa forme sonore.

Deuxième exemple. – L'enfant essaie d'interpréter un texte court (Deux petits ours jouent dans la neige) surmonté d'une image. «Qu'est-ce que tu crois que c'est écrit (marqué) ici?» La majorité montre toute la

phrase ou pointe un petit fragment en disant : «nounours», «ours», «un ours».

La plupart se centrent sur le dessin sans tenir compte des propriétés de l'écrit : ils ne se préoccupent ni de la configuration des éléments (aspects qualitatifs) ni même du nombre de mots (aspects quantitatifs). Ils considèrent le texte comme une étiquette qui sert à nommer l'objet présent sur le dessin (ou bien ils inventent un récit à partir de la seule illustration). Dans cette première étape vers le savoir-lire, l'enfant interprète le contexte iconique et projette du sens sur l'écrit, mais il ne peut encore traiter l'écrit lui-même.

À six ans encore, nombre d'enfants ont une «fausse conscience» de l'activité de lecture. Ils confondent lire avec réciter par cœur, pratiquer «la pêche aux mots» (extraire quelques formes connues d'un texte), associer des lettres ou des sons, dire en ânonnant, imaginer une histoire à partir de quelques repères, répéter...

La célèbre formule de Piaget, «comprendre c'est réinventer ou construire par réinvention», s'applique parfaitement à l'acquisition de la langue écrite. Pour arriver à la compréhension de notre système d'écriture, pour découvrir la double nature de l'écrit (à la fois porteur de sens et transcription de la parole), pour saisir la spécificité de l'acte de lire (le distinguer de l'action de raconter ou de syllaber par exemple), le jeune enfant a besoin, semble-t-il, de passer par un certain nombre d'étapes caractérisées par des idées – des hypothèses ou des interprétations – qu'il jugera ensuite erronées mais qui paraissent être des passages obligés vers «la clarté cognitive» (Downing et Fijalkow, 1984).

Par conséquent, l'acquisition de la lecture-écriture ne se réduit ni à la mise en place d'habiletés perceptivo-motrices, ni à l'expression du désir ou du projet de l'enfant. Il ne suffit pas davantage que l'apprenant possède un stock de mots qu'il reconnaît du premier coup d'oeil (capital mots ou dictionnaire visuel), qu'il ait passé en revue la liste des phonogrammes (les correspondances lettres-sons) ou qu'il soit capable de faire des anticipations sémantiques sur de l'écrit (dire «eau» en regardant l'étiquette de la bouteille de Vittel). Il lui faut aussi une conscience de la

lecture-écriture qui lui permette de comprendre les fonctions et le fonctionnement de la langue écrite, de saisir la nature alphabétique de notre écriture et les principales opérations mentales en jeu dans la lecture-compréhension. Certes, tout enfant de quatre ans peut mémoriser une vingtaine de mots ou donner du sens à un texte à partir d'une image, mais ce ne sont là que les prémisses ou «la préhistoire» (Vygotsky, 1978) de la lecture.

3. UNE ACQUISITION SOCIALE

Toutes les situations de lecture-écriture rapportées au début de ce chapitre font apparaître la troisième composante fondamentale du développement du langage écrit : c'est à travers les échanges avec des partenaires qui lisent et écrivent que le tout jeune enfant fréquente l'écrit et construit ses connaissances à son sujet. À cet âge, la pratique du lire-écrire est avant tout une activité partagée avec d'autres personnes qui savent lire et écrire. Dans tous nos exemples tirés de la vie domestique, la rencontre du petit avec l'écrit se fait par la médiation de l'adulte et c'est le couple adulte-enfant qui est au cœur de chaque occasion de lecture ou d'écriture.

Dans un cas (Fanny), l'enfant observe l'adulte en train d'écrire une liste des commissions; puis un dialogue s'instaure entre les deux participants sur le but et la nature de cette production écrite; par la suite, l'enfant «écrit» sa propre liste; enfin il la présente et la «lit» à l'adulte. Dans une autre situation, celle d'Ève, le point de départ est le même : l'enfant regarde l'adulte qui écrit des cartes postales; mais la suite des opérations est différente; l'enfant accepte l'invitation de l'adulte («tu veux écrire à mémé?») et se sert de lui comme secrétaire; l'apprenti scripteur s'engage dans la corédaction après négociation avec «l'expert» (ici le parent) sur la répartition des tâches («moi je dis, toi tu écris»). Une autre fois, c'est l'enfant qui mène l'opération, l'adulte étant en position d'observateur bienveillant; puis le premier fait appel au second («qu'est-ce que j'ai écrit?» ou «comment tu fais (comment on fait) pour écrire X... ?»; et l'adulte relaie alors l'enfant.

Très souvent, c'est la lecture à deux qui est la première de ces expériences de lecture-écriture. Le jeune enfant se fait d'abord lire des

histoires avant de se les lire à lui-même. On sait que les petits aiment qu'on leur lise de nombreuses fois le même livre. Ils peuvent ainsi reproduire une émotion ou un plaisir lié à l'objet-livre, renforcer leur relation affective avec la personne qui lit, avoir accès au monde de l'imaginaire et du merveilleux. Mais c'est aussi un excellent moyen de développer leurs compétences en langue écrite : s'apercevoir qu'une forme écrite correspond à un seul énoncé oral, que lire à haute voix et raconter une histoire sont deux activités langagières différentes, que la structure d'un conte n'est pas la même que celle de la langue quotidienne... Par la suite, en accompagnant la lecture ou la relecture du même livre par l'adulte, ils feront d'autres découvertes sur l'écriture : elle s'ordonne de gauche à droite et de haut en bas sur la page, les blancs servent à découper la phrase écrite en mots, tel mot peut être reconnu (ou deviné) par sa place dans l'espace graphique ou par un détail particulier... Et en renouvelant encore cette lecture conjointe, ils apprennent à isoler et repérer quelques formes écrites.

Dans de nombreuses familles, on connaît, de façon plus ou moins implicite, les vertus de cette «méthode de lecture» qu'on peut appeler «la méthode de la grand-mère». Elle consiste à réunir un adulte (qui n'est pas nécessairement une grand-mère bien sûr, un jeune enfant et un livre qui plaît aux deux acteurs. Elle comporte trois séquences : 1) l'adulte lit le texte à l'enfant; 2) un dialogue a lieu autour du livre et du récit; 3) l'enfant prend des initiatives pour lire : répéter l'énoncé, anticiper la fin d'une phrase, comparer des configurations ou des fragments écrits... Et elle compte un grand nombre de ces moments où on lit à deux voix.

Nous avons là une belle illustration des propos de Vygotsky : «Toute fonction psychique supérieure — par exemple le raisonnement, le langage écrit — apparaît deux fois dans le développement de l'enfant» (Vygotsky, 1985). Elle existe d'abord sur un plan social ou interpersonnel et ensuite sur un plan psychologique ou personnel. L'enfant apprend à résoudre un problème (par exemple comprendre ou produire un texte écrit) à plusieurs, avec des personnes plus expérimentées que lui, pour ensuite, graduellement, trouver seul la solution. L'acquisition de la lecture-écriture se réalise d'abord à deux, avec un guide ou un tuteur, avant d'être un processus individuel et une pratique autonome. Il en va

de même de la réflexion cognitive et métalinguistique sur l'écrit. Elle apparaît au début dans les dialogues conduits par l'adulte («Tu vois : *papillon* ça commence comme papa» ou «Et après *le chat* qu'est-ce que j'écris pour continuer l'histoire?» ou «*Le garçon... le ballon* : que faut-il encore?») avant d'être reprise à son compte peu à peu par l'enfant. Ces interactions de tutelle (ou de tutorat) entre l'adulte et l'enfant jouent un rôle capital dans l'évolution de l'apprenti lecteur-scripteur : «Ce que l'enfant sait faire aujourd'hui en collaboration, il saura le faire tout seul demain» (Vygotsky).

Mais ce ne sont pas les seules qui impulsent l'accès à la maîtrise de l'écrit chez le jeune enfant. Ce dernier a aussi besoin d'autres médiations et d'autres partenaires de lecture-écriture.

- Des «supporteurs». – Il s'engage plus, il persévère malgré les obstacles s'il a autour de lui des gens qui encouragent et valorisent ses tentatives, qui le stimulent et s'émerveillent de ses progrès et de ses efforts.
- Des «répondants». – On dit souvent que quatre ans est l'âge du pourquoi. Avec ce formidable outil cognitif – «Pourquoi?» – l'enfant peut agir sur un objet (ici le système écrit) ou une action (ici les pratiques de lecture-écriture) qui l'intéressent en intervenant non pas directement sur eux, mais apprend à lire-écrire en questionnant ceux qui savent (et qui lui répondent) : «Pourquoi tu écris? Pourquoi tu regardes le journal? Pourquoi ça s'écrit comme ça?...»
- Des «contradicteurs». – Durant une activité commune sur l'écrit, l'opposition des points de vue, la confrontation des idées et des procédures entre les participants activent et accélèrent le fonctionnement mental de l'apprenant. C'est quand il cherche à comprendre pourquoi il n'est pas d'accord avec l'autre, pourquoi celui-ci ne pense pas et ne fait pas comme lui qu'il progresse peut-être le plus.
- Des «lecteurs de compagnie». – Certaines demandes de l'enfant : «Lis-moi une histoire» ou «lis encore» marquent une étape importante dans l'installation des pratiques lecturales. Il a besoin dans son entourage de liseurs-ressources qu'il peut solliciter fréquemment.
- Des «modèles». – L'enfant investit la lecture-écriture à partir du moment où il a clairement repéré des personnes de référence dans ce domaine. Il veut alors apprendre à lire-écrire parce qu'il veut faire

comme X ou Y. Par exemple, il s'asseoit, ouvre une revue et déclare, heureux : «Je lis mon journal comme papa»; ou il va se coucher en emportant un livre : «Je vais lire comme maman (ou ma sœur)».

C'est cet ensemble d'interactions, de partenaires et de médiateurs qui constitue le réseau d'acquisition de la lecture-écriture. La dynamique personnelle d'un enfant face à l'écrit – ses progrès, son rythme d'apprentissage, son intérêt pour les choses écrites – ne serait en fait qu'un aspect de la dynamique sociale autour de l'écrit à laquelle il participe. On ne saurait donc parler de la première sans étudier la seconde. Quand existe, dans le milieu familial et dans les structures de la petite enfance, une forte synergie entre tous ces types de collaborations et de partenaires, l'enfant «fait feu de tout bois» : sa progression est spectaculaire et il rejoint la catégorie des 30 % de bons lecteurs signalés par certaines enquêtes. Lorsqu'à l'inverse, la quantité et la qualité de ces échanges sont faibles, lorsque l'enfant a très peu de partenaires en lecture-écriture chez lui ou à l'école, il court le risque de grossir les rangs des 20 à 25 % de très mauvais lecteurs mentionnés par les mêmes enquêtes.

CONCLUSION

En se focalisant sur l'écolier et l'école comme c'est souvent le cas, ou sur les caractéristiques techniques de l'acte de lire ou d'écrire chez des sujets déjà alphabétisés, on ne peut repérer les fondements à la fois sociaux, culturels et cognitifs du développement de la langue écrite.

L'étude de l'histoire préscolaire de la lecture-écriture nous aide aussi à mieux comprendre pourquoi une partie des enfants de six ans ont tant de mal au cours de l'enseignement-apprentissage à l'école élémentaire. Ils ont eu beaucoup moins d'expériences culturelles et sociales de l'écrit que les autres; ils ont moins eu l'occasion d'exercer leur intelligence, leur réflexion sur les fonctions et le fonctionnement du système écrit.

Souvent très tôt, les jeunes enfants ont des idées intéressantes et intelligentes sur ces deux objets (le système écrit, l'acte de lire)... mais ce ne sont pas les nôtres. On peut en déduire que «la réflexion cognitive»,

«les compétences cognitives et linguistiques du sujet sont des facteurs déterminants» (Ferreiro) de l'apprentissage de la lecture-écriture.

Mais entrer dans l'écrit, ce n'est pas seulement découvrir les règles et le fonctionnement de notre système d'écriture; c'est tout autant s'approprier les pratiques variées et hétérogènes de l'écrit [entrer dans la ou les culture(s) écrite(s)] et s'intégrer dans des réseaux de personnes qui lisent et écrivent (entrer dans la communauté des lecteurs-scripteurs). L'apprentissage de la lecture-écriture ne se limite pas à la maîtrise progressive de l'instrument (la langue écrite) grâce à la construction de compétences cognitives et linguistiques (ou métalinguistiques) appropriées. Ce «travail de l'intelligence» s'effectue à l'intérieur d'activités qui sont sociales (interagir et coopérer avec des personnes qui savent lire et écrire) et culturelles (lire ou écrire une liste pour faire des achats, lire de belles histoires pour accéder au patrimoine littéraire, lire un document pour accroître ses connaissances, etc.). On ne peut pas, par conséquent, étudier l'évolution des procédures et des savoir-faire de l'enfant sur la langue écrite en oubliant qu'il peut lire ou écrire, c'est-à-dire être associé à des pratiques sociales et culturelles de l'écrit, avant de savoir lire et écrire. On ne peut pas davantage analyser les difficultés d'un non-lecteur ou d'un illettré en laissant de côté les raisons, les mécanismes sociaux et culturels qui en font un exclu du monde des lettres et de ses pratiques.

Enfin, étudier ce que font et pensent vraiment les apprentis lecteurs avant «d'apprendre à lire à l'école» nous aide à mieux définir ce que peut être une pédagogie de l'écrit «pour tous» de deux à dix huit ans. L'école a bien sûr un rôle de transmission d'informations et de connaissances sur la langue écrite, mais elle peut faire bien plus, surtout auprès «des moins favorisés». C'est aussi en étant des agents culturels, des «modèles des coopérateurs et des stimulateurs intellectuels dans le domaine de l'écrit que les enseignants, tous les enseignants, deviennent pleinement des maîtres de lecture.

En regardant comment des enfants de moins de six ans commencent à apprendre, à lire et en regardant les aides (préscolaires et extra-

scolaires) qu'on leur apporte, on trouve aussi des idées pour former des lecteurs de sept à soixante-dix-sept ans.

RÉFÉRENCES

BRUNER, J. (1987).
Comment les enfants apprennent à parler. Paris : Retz.

CHAUVEAU, G. RÉMOND, M. et ROGOVAS-CHAUVEAU, É. (éd.) (1992).
L'enfant apprenti lecteur. L'entrée dans le système écrit. Paris : L'Harmattan.

CHAUVEAU, G. et ROGOVAS-CHAUVEAU, E. (1989).
Les idées des enfants de six ans sur la lecture-écriture. *Psychologie scolaire, 68*.

DOWNING, J. et FIJALKOW, S. (1984).
Lire et raisonner. Toulouse : Privat.

FERREIRO, E. et PALACIO, G. (1988).
Lire-écrire à l'école. Comment s'y prennent-ils?. In Chauveau, G., Rémond, M. et Rogovas-Chauveau, É. (éd.), *Les dossiers de l'éducation*, (11-12-18). Lyon : CRDP.

GOODMAN, Y. (1982).
El desarrollo de la escritura en ninos muy pequenos. In Ferreiro, E. et G. Palacio (éd.), *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritara*. Mexico : Siglo XXI.

ROBINE, N. (1984).
Les jeunes travailleurs et la lecture. Paris : La documentation Française.

VYGOTSKY, L. (1978).
The prehistory of written language. In *Mind in Society* (1re éd., 1930). Harvard University Press.

VYGOTSKY, L. S. (1985).
Pensée et langage. Paris : Éditions sociales.

——. (1987).
Les Dossiers de l'éducation, 11-12.

——. (1991).
Les Dossiers de l'éducation, 18.

L'ÉCRITURE PROVISOIRE DES ENFANTS AU CYCLE DES APPRENTISSAGES
Étude génétique

JACQUES FIJALKOW
ÉLIANE FIJALKOW
Centre de recherches en éducation, formation, innovation
Université de Toulouse-le-Mirail

INTRODUCTION

Les démarches et les résultats présentés ici répondent à une triple préoccupation : approfondir notre connaissance de la façon dont l'enfant s'approprie la langue écrite, élaborer un outil de formation et préparer la voie à la construction d'outils d'évaluation tant pour les enfants en début de scolarité obligatoire que pour les adultes en alphabétisation.

En ce qui concerne la connaissance, le problème est donc celui de savoir comment les enfants «apprennent à lire», c'est-à-dire, plus largement, comment ils entrent dans la langue écrite. En effet, bien que le jeune enfant se trouve aujourd'hui en permanence dans un environnement riche d'écrits, comprendre la nature du système qui les engendre demeure pour lui un problème cognitif redoutable. Abstraction faite des facteurs socio-affectifs et pédagogiques, encore très peu étudiés, on peut prendre pour hypothèse générale que, si l'appropriation de la langue écrite par l'enfant est source de difficultés, c'est du fait de l'originalité qu'elle présente au regard de son expérience des systèmes de représentation.

La méthode génétique apparaît alors comme une voie susceptible de permettre d'identifier ce que sont les obstacles sur lesquels il bute. Elle repose sur le postulat selon lequel l'enfant progresse en suivant un ou des cheminements qu'il appartient à la recherche de faire apparaître en pleine lumière. De ce point de vue, les retards et les blocages observés dans ce ou ces cheminements permettent alors d'identifier la nature des obstacles rencontrés.

Les situations d'écriture constituent pour l'observateur un moyen particulièrement approprié à la poursuite d'un tel objectif. On peut consi-

dérer en effet que, sur le plan des compétences qu'elles mettent en œuvre, mieux que tout autre situation elles évaluent la maîtrise qu'a l'enfant du système «langue écrite». Sur le plan pratique, par ailleurs, ces situations d'écriture présentent, en outre, l'avantage de permettre un recueil des données aisé et peu coûteux.

C'est avec de telles préoccupations qu'un dispositif d'étude de la situation de copie d'écrit par l'enfant a été entrepris (Fijalkow et Liva, 1988; Liva, 1989). L'étude de l'«écriture inventée» (Read, 1986) effectuée ici constitue, à nos yeux, une voie complémentaire, c'est pourquoi il nous est apparu intéressant d'en entreprendre l'exploration dans ce premier travail.

La situation d'écriture inventée consiste à demander à un jeune enfant d'écrire, sous la dictée de l'observateur, un mot ou une phrase qui ne lui ont pas été enseignés, en faisant «comme si» il savait les écrire. L'analyse des productions ainsi effectuées est alors considérée comme une source d'informations sur la façon dont l'enfant appréhende la langue écrite (Ferreiro et Gomez-Palacio, 1988). Cette situation est au centre des recherches effectuées par Ferreiro, en espagnol, au Mexique, et en hébreu, en Israël, (Tolchinsky, 1987, 1990). Elle a commencé à donner lieu aussi à des travaux réalisés en France, sur le français (Besse,1990; Jaffré, 1990). Notre propos est donc d'examiner ce qu'un tel dispositif peut nous apprendre sur l'acquisition de la langue écrite par l'enfant.

Sur le plan de la formation, le prolongement immédiat d'un tel travail est l'élaboration d'une grille d'analyse de productions écrites faites dans ces conditions par les enfants au cours du cycle des apprentissages. Cette grille, mise à la disposition des maîtres ou des formateurs d'adultes, dans un cadre de recherche-action, a pour objectif de les inciter à faire plus de place aux activités d'écriture en début de scolarité.

En effet, on considère qu'un obstacle majeur au développement des activités d'écriture en début de scolarité obligatoire et en alphabétisation réside dans l'attitude fondamentalement normative des maîtres et des formateurs qui tendent à réduire l'enseignement de l'écriture à la perfection graphique et orthographique. Pour favoriser l'évolution vers une attitude davantage centrée sur l'apprenant, on se propose donc de faire

apparaître aux maîtres et aux formateurs d'adultes que les productions écrites par les apprenants, qui apparaissent fautives du point de vue de la norme, se révèlent être parfaitement sensées d'un point de vue psycholinguistique, c'est-à-dire révélatrices d'une réflexion de l'apprenant sur la langue, génératrice de représentations forgées à l'occasion de ses contacts avec la langue écrite.

La troisième préoccupation de ce travail est de contribuer à la préparation d'outils d'évaluation de connaissances situées à des niveaux antérieurs à ceux qui sont généralement évalués. Les épreuves élaborées en France, par la DEP, en 1989 et 1990, pour détecter, sur le plan national, les difficultés qui demeurent chez les enfants après plusieurs années d'enseignement ou les épreuves de lecture réalisées à la même époque avec le GPLI pour des adultes de bas niveau évaluent en effet le degré atteint par les apprenants dans des activités de lecture et d'écriture mais ne permettent pas de savoir quelles sont les connaissances acquises relativement à la langue écrite avant que le seuil de la lecture-écriture ait été franchi. L'évaluation de «ce que savent ceux qui ne savent pas lire», qui apparaît aujourd'hui comme une nécessité sociale, nous paraît susceptible d'être entreprise suivant la perspective adoptée ici.

Dans la recherche rapportée ci-dessous, nous nous en tiendrons toutefois à la préoccupation indiquée en premier.

1. DÉMARCHE DE RECHERCHE

1.1 Population

Les enfants proviennent de plusieurs écoles de villages, d'une ville moyenne et d'une grande ville. Les milieux sociaux sont variés : ruraux, ouvriers, classes moyennes dans les écoles de village, à dominante défavorisée avec une dominante d'enfants d'immigrés dans les villes moyenne et grande.

La population compte des enfants de huit classes : trois grandes sections d'écoles maternelles, trois CP, deux CE1, soit cent cinquante-trois enfants au total. À une exception près (une grande section), ces classes sont engagées dans un projet de recherche-action.

1.2 Matériel

Suivant une procédure calquée sur celle de Ferreiro et Gomez-Palacio, 1988), le matériel verbal utilisé comporte quatre mots et une phrase :

- rat
- cheval
- Le rat mange du fromage
- papillon
- crocodile

Ce matériel a été choisi dans un champ sémantique familier aux enfants, et n'a pas, sauf exception signalée, fait l'objet d'un enseignement systématique.

Le nombre de syllabes des mots varie de 1 à 3 ou 4, suivant la prononciation adoptée. Par ailleurs, la phrase reprend un des mots dictés isolément («rat») dans le but de voir si l'enfant reproduit dans la phrase ce qu'il a écrit précédemment pour le mot isolé.

La présentation a toujours été effectuée dans le même ordre, du plus court au plus long.

1.3 Conditions de passation

La passation est individuelle; elle est effectuée par un membre du GAPP ou par un étudiant en doctorat. Celui-ci remet à l'enfant une feuille de papier non ligné et lui indique qu'il sait que l'enfant n'a pas appris à écrire, mais qu'il aimerait qu'il essaie quand même d'écrire ce qu'il va lui dire, en faisant comme s'il avait appris. Si l'enfant émet des réserves ou paraît réticent, il insiste sur le caractère ludique de l'activité, le «faire comme si». Si l'enfant n'est pas convaincu, il abandonne.

La plupart des enfants n'ont passé l'épreuve qu'une seule fois, au cours du dernier trimestre de l'année scolaire. Dans quelques classes toutefois, il a été possible de réaliser deux à quatre passations au cours de cette même année scolaire, d'octobre à juin, si bien que l'on dispose, au total, de deux cent soixante-neuf protocoles.

2. ANALYSE DES RÉSULTATS

Les protocoles ont été répartis en groupes et sous-groupes en fonction de l'origine et de la grandeur du répertoire utilisé par l'enfant, des modalités de construction des mots et de la manière de produire la phrase. On présentera ces groupes en suivant ce qui nous est apparu comme un ordre de progression possible. En ce qui concerne le répertoire, on a choisi de caractériser chaque groupe ou sous-groupe d'enfants au moyen de trois indices relatifs à son répertoire de lettres.

Premier indice, la grandeur du répertoire. – Elle est obtenue en listant, enfant par enfant, les lettres qui apparaissent au moins une fois dans l'ensemble de ses productions. Pour un enfant donné, le nombre de lettres différentes qu'il utilise définit la grandeur de son répertoire. Pour caractériser le répertoire d'un groupe ou d'un sous-groupe, on calcule le médian des valeurs ainsi obtenues pour l'ensemble du groupe ou du sous-groupe.

Deuxième indice, le nombre de lettres du prénom. – Il est obtenu, enfant par enfant, en relevant le nombre de lettres qui, apparues dans son répertoire, apparaissent également dans son prénom. Pour caractériser la partie du répertoire issue du prénom pour un groupe ou un sous-groupe, on calcule le médian des valeurs ainsi obtenues pour l'ensemble du groupe ou du sous-groupe.

Troisième indice, le nombre de lettres du répertoire qui ne proviennent pas du prénom. – Il est obtenu, enfant par enfant, en relevant le nombre de lettres qui n'apparaissent pas dans le prénom de l'enfant (liste des lettres complémentaires de celles du prénom). Pour caractériser ce nombre pour un groupe ou un sous-groupe, on calcule le médian pour l'ensemble du groupe ou du sous-groupe. Les calculs de médian étant effectués sur une troisième liste et non pas par différence à partir des deux autres, on ne s'étonnera pas que le répertoire total indiqué ne soit pas toujours la somme des lettres qui proviennent du prénom et celles d'autres provenances.

2.1 Groupe A → les «idéosignes» (N = 19 protocoles)

2.1.1 Le répertoire

Origine. – Les enfants se servent de signes figuratifs : dessins et tracés représentatifs de l'objet. Ils utilisent aussi des moyens non figuratifs : boucles, ondulations, traits verticaux ou horizontaux, ronds, signes inventés par l'enfant.

L'utilisation constante de signes créés par l'enfant et variant donc d'un enfant à l'autre, ainsi que l'absence totale de signes conventionnels tels que lettres et chiffres permet de caractériser ce groupe comme celui des enfants utilisant pour écrire des «idéosignes».

Grandeur. – Les enfants disposent d'un ou de plusieurs signes.

2.1.2 Modalités de production des mots isolés

Première modalité (A1). – Les enfants qui disposent de plusieurs signes produisent un signe par mot en réalisant, pour chaque mot, un dessin (illustration 1) ou un tracé figuratif (illustration 2); ce dernier peut être considéré comme un symbole dans la mesure où l'enfant tente de représenter des caractéristiques du référent.

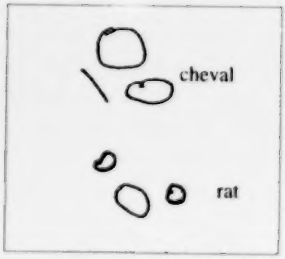


Illustration 1 François

Le souci de différenciation des mots est alors réalisé par des moyens figuratifs.

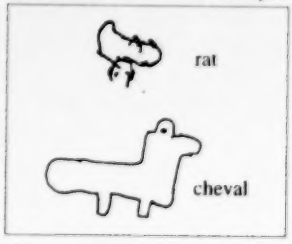


Illustration 2 Sullivan

Deuxième modalité (A2). – Les enfants qui disposent d'un seul signe produisent un tracé complexe résultant de la répétition du signe dont ils disposent. Le signe utilisé paraît alors comme une simulation globale des signes écrits tels que les enfants les perçoivent.

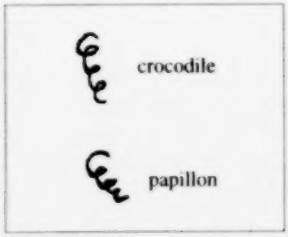


Illustration 3 François

Le souci de différenciation des mots ne paraît pas ici puisqu'il y a répétition d'un motif unique et que la longueur du tracé est sensiblement la même d'un mot à l'autre. On peut penser que le souci de simulation de l'écriture est responsable de son effacement (illustrations 3 et 4).

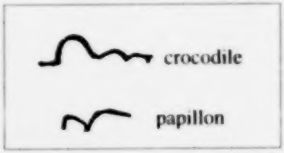


Illustration 4 Mehmet

Troisième modalité (A3). – Les enfants qui disposent d'un signe peuvent l'utiliser de manière plus ou moins répétitive pour produire des différences; cette intention peut également conduire ceux qui disposent de plusieurs signes à utiliser un signe différent pour chaque mot. Les signes créés par l'enfant ne paraissent maintenant ni comme une représentation du référent, ni comme une représentation des signes graphiques conventionnels (illustrations 5 et 6).

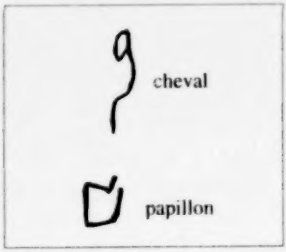


Illustration 5 Jean-Baptiste

Le souci de différenciation se manifeste par la répétition d'un même signe ou par l'usage de signes différents.

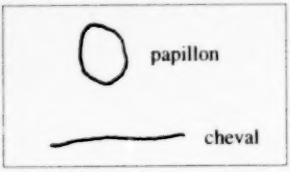


Illustration 6 Sultan

2.1.3 La phrase

Dans tous les cas, le tracé de la phrase est semblable à celui d'un mot. La distinction entre mot et phrase n'apparaît pas.

— *Schéma synthétique pour le groupe A*

un signe = un mot	A1		dessins ou tracés figuratifs
	A2	ondulations boucles petits traits	sans souci de différencier les mots
Un signe différent ou un signe répété = un mot	A3	ondulations boucles petits traits ronds signes spéciaux	avec souci de différencier les mots

2.2 Groupe B → les «pseudosignes» (N = 7 protocoles)

2.2.1 Le répertoire

Origine. – Les formes produites sont des pseudolettres (tracés semblables à une lettre mais qui ne se confondent pourtant pas avec une lettre), des pseudomots (tracés continus qui, à la différence des tracés observés en A, présentent une forte variabilité intramots). Les unités qui les constituent, presque toujours non identifiables, sont des pseudolettres parmi lesquelles on croit parfois reconnaître une lettre.

En somme, les formes produites «singent», avec un certain bonheur, les graphismes usuels, lettres ou mots. On considérera donc la présence de pseudosignes comme caractéristique de ce groupe (illustrations 7, 8 et 9).

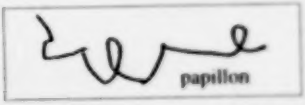


Illustration 7 Dolorès

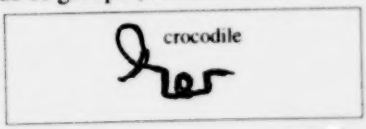


Illustration 9 Christian

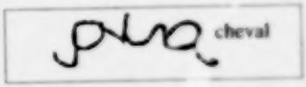


Illustration 8 Sullivan

Grandeur. – Pour chaque enfant, on peut distinguer un nombre, assez petit, de signes différents, trois ou quatre le plus souvent.

2.2.2 Modalités de production des mots isolés

Les mots isolés sont produits à l'aide des trois ou quatre signes différents qui constituent le répertoire de l'enfant. Leur répétition, consécutive ou par alternance, permet de construire les pseudomots. De ceci résulte une forte ressemblance entre les mots produits par le même enfant : chaque enfant a un «style» qui lui est propre et qui permet d'identifier sa production parmi d'autres du même niveau.

Les mots comportent de deux à cinq unités. Leur longueur varie généralement peu dans un même protocole et d'un enfant à l'autre. Toutefois, certains protocoles font apparaître une variation de longueur suivant la séquence. Celle-ci ne peut cependant pas être considérée comme une manière de prendre en compte l'augmentation du nombre de syllabes, car si cette variation prend, chez certains enfants, la forme d'un allongement, elle apparaît, chez d'autres, comme un rétrécissement.

Le souci de différenciation des mots, quand il existe, utilise donc maintenant la possibilité de faire varier leur longueur. Toutefois la pauvreté du répertoire de base, le petit nombre d'unités graphiques disponibles, fait que la discriminabilité obtenue est très faible.

ur les enfants du groupe A, la production écrite
rase n'est pas plus grande que celle d'un quel-

lange de signes en voie d'achèvement
les)

élange de signes conventionnels «en voie d'achè-
de signes de différentes origines mais qui sont
les.

ules
ules | parfois inversés

Chaque enfant dispose d'environ neuf signes
nq au minimum, vingt-sept signes au maximum.

ois distinguer deux sous-groupes selon la gran-
le petit répertoire de cinq à six signes (médian);
lix signes (médian).

roduction des mots isolés

endre des formes diverses : une lettre isolée; des
t des lettres; des majuscules, des minuscules, des
spéciaux.

guer quatre sous-groupes d'enfants.

Le premier sous-groupe (C1) comprend les enfants qui ont un petit répertoire (illustration 10) : ils utilisent plusieurs fois chaque signe dans un même mot; différencient les mots par leur longueur : longueur croissante du premier au dernier mot; leur premier mot comporte de trois à quatre signes; leur dernier mot de cinq à sept signes.

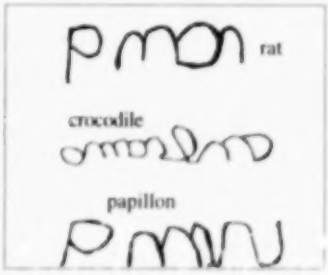


Illustration 10 Simon

Le deuxième sous-groupe (C2) est formé des enfants qui ont un grand répertoire (illustration 11) et qui écrivent des mots très longs qui ont tendance à couvrir toute la ligne, ainsi que ceux qui s'intéressent uniquement à la variation intramot (la variété des signes utilisés) et non pas à la variation intermots (tous les mots ont à peu près la même longueur). Dans ce cas, la différenciation se fait par mise à plat du répertoire dans chaque mot et non plus en faisant varier la longueur d'un mot à l'autre.

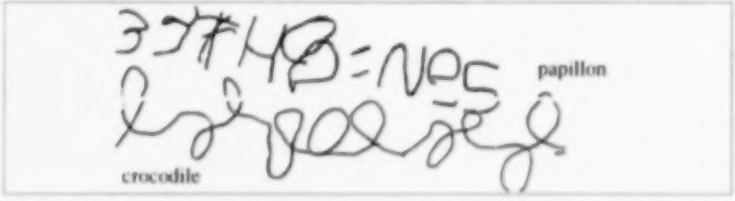


Illustration 11 Christian

Le troisième sous-groupe (C3) est formé par les enfants qui ont un grand répertoire et qui ne jouent ni de la variation intramots (C1), ni ne remplissent la ligne (C2), mais qui différencient les mots en puisant dans plusieurs systèmes de signes (illustration 12).

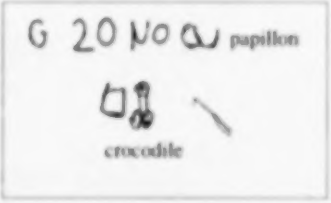


Illustration 12 Karine

Le quatrième sous-groupe (C4) comprend les enfants qui ont un grand répertoire de signes et qui utilisent à la fois les procédés de variation intramot (C1) et les variations de longueur d'un mot à l'autre (C2) (illustration 13).

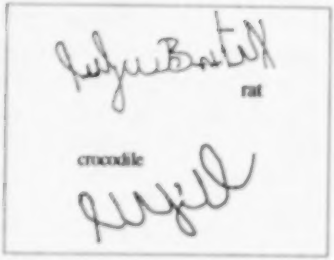


Illustration 13 Baptiste

— *Schéma synthétique pour le groupe C*

C1

Petit répertoire | répétitions du même signe dans un mot

Petit répertoire | variations de longueur d'un mot à l'autre

C2

Grand répertoire | mots très longs

Grand répertoire | variations intramot

C3

Grand répertoire | signes provenant de plusieurs systèmes

C4

Grand répertoire | variations de longueur d'un mot à l'autre

Grand répertoire | variations intramot

2.3.3 La phrase

Le souci de distinguer la phrase des mots, en augmentant la quantité de signes utilisés ou la longueur de surface écrite, n'est pas constant pour le groupe dans son ensemble. Il apparaît principalement dans les sous-groupes qui utilisent la longueur comme moyen de différenciation des énoncés les uns des autres (C1 et C2 et, éventuellement, C3.

2.4 Groupe D → lettres isolées (N = 6 protocoles)

2.4.1 Le répertoire

Origine. – Il se compose de lettres, majuscules et/ou minuscules, parfois inversées, parmi lesquelles peuvent encore se trouver quelques pseudolettres.

Plusieurs de ces lettres proviennent du prénom de l'enfant.

Grandeur. – De quatre ou cinq lettres.

2.4.2 Modalités de production des mots isolés

Pour représenter un mot, l'enfant trace une ou deux lettres majuscules.

En passant d'un mot à un autre, l'enfant peut réemployer une lettre employée auparavant (illustration 14) ou se servir de lettres différentes (illustration 15).

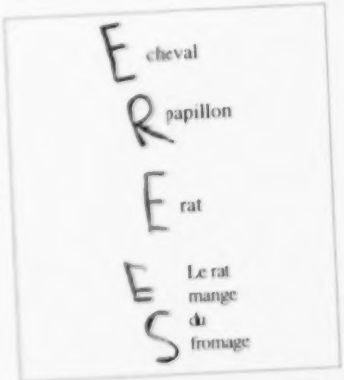


Illustration 14 Clara

Sultan

Illustration 15

2.4.3 La phrase

La phrase est représentée comme un mot, par une lettre majuscule (illustration 16); comme un mot, par deux lettres majuscules, mais écrites en colonne (illustration 14) ou par une séquence de signes de type C (illustration 17).

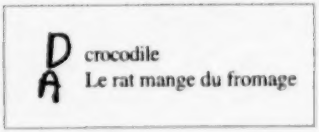


Illustration 16 Hichem

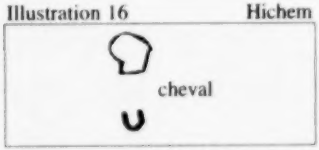


Illustration 17 Martin

2.5 Groupe E → l'inflation littérale (N = 11 protocoles)

2.5.1 Répertoire

Origine. – Lettres, surtout majuscules; les lettres inversées et les pseudolettres sont rares.

Grandeur. – Les lettres disponibles sont nombreuses et l'espace occupé par chacune d'elles enfle démesurément; en ce sens, ce groupe peut être défini en termes d'«inflation littérale» (illustrations 18 et 19).

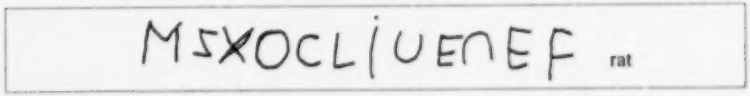


Illustration 18 Clément

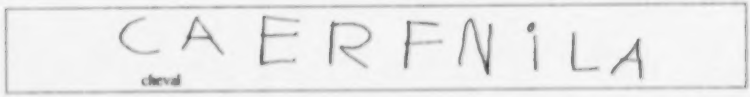


Illustration 19 Karim

2.5.2 Modalités de production des mots isolés

L'enfant, pour produire un mot, écrit une très longue suite de lettres (>10 lettres) qui constituent souvent une ligne entière sans souci, dans la plupart des cas, de différencier les mots les uns des autres par

leur longueur, mais en veillant à varier les lettres : une lettre donnée peut être écrite deux fois consécutivement, mais rarement plus de deux fois, occasionnellement, un mot connu (nom de l'enfant, mot se trouvant dans l'environnement immédiat) sert à écrire tout ou partie du mot demandé.

La façon si caractéristique dont les enfants de ce groupe répondent à la demande d'écriture amène à faire l'hypothèse que leur comportement se réfère à une norme qui pourrait être la ligne de texte. On constate en effet que l'enfant écrit très souvent jusqu'au bout de la ligne, qu'il ne dépasse jamais une ligne pour continuer sur la ligne suivante, qu'il écrit en gros caractères; ceci peut être considéré comme un moyen commode d'atteindre le bout de la ligne.

2.5.3 La phrase

La phrase ne se différencie pas du mot.

2.6 Groupe F → jeu combinatoire de lettres (N = 52 protocoles)

2.6.1 Le répertoire

Origine. – Les signes utilisés sont essentiellement des lettres, majuscules ou minuscules, aisément identifiables. On ne trouve qu'exceptionnellement des lettres inversées, des pseudolettres et des chiffres.

Ces lettres proviennent en grande partie du prénom de l'enfant.

Grandeur. – Les enfants disposent, selon le sous-groupe, d'un répertoire de sept et demi à neuf lettres différentes (médian).

2.6.2 Modalités de production des mots isolés

Pour obtenir des mots différenciés, les enfants utilisent trois procédures différentes.

— *Faire varier la composition des mots*

Dans ce cas, la procédure choisie consiste à adopter une norme de longueur de mot (de quatre à sept lettres), à puiser au hasard des lettres dans la banque de lettres disponibles, à réutiliser plusieurs fois chaque lettre et à combiner au maximum les lettres entre elles.

Le cas extrême est celui des enfants qui, ne disposant que d'un petit nombre de lettres, écrivent des mots courts et de longueur voisine, en faisant varier l'ordre des lettres. Ce faisant, ces enfants exploitent au maximum le répertoire dont ils disposent (illustrations 20 à 23).

Par exemple, quand nous avons rencontré Cagman (illustration 20), en octobre, il avait un très petit répertoire de cinq lettres (G, A, C, I, T). Pour écrire les cinq énoncés qui allaient lui être tour à tour soumis, a fait varier à la fois l'ordre des lettres et la longueur de chaque production.

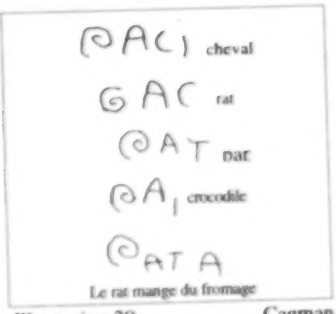


Illustration 20 Cagman

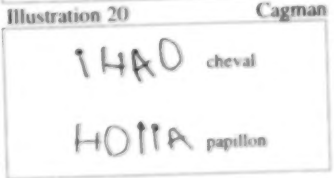


Illustration 21 Sarah

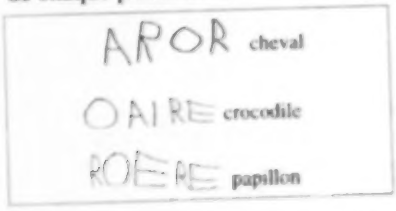


Illustration 22 Claire

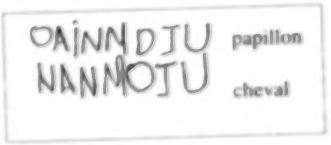


Illustration 23 Julie

- Pour les deux premiers mots, il produit un radical trilittère, soit GAC, et, pour différencier le 2e mot, il ajoute la finale I.
- Pour différencier les 3e et 4e mots, il réduit le radical à deux lettres, soit GA; pour différencier le 3e mot, il ajoute une finale T; pour différencier du précédent le 4e mot, il remplace le T par un I (déjà utilisé, pour le 3e mot).
- Pour différencier la phrase, il reprend le radical de deux lettres, soit CA; il lui ajoute un T, comme pour le 3e mot; et pour le différencier de ce 3e mot, il ajoute une 4e lettre, un A.

Cette façon de procéder caractéristique nous a amené à employer l'expression de «jeu combinatoire de lettres» pour désigner ce groupe.

— *Faire varier la longueur de l'énoncé*

On entend ici, par longueur, aussi bien le nombre de lettres utilisées que l'espace couvert par l'écrit de l'enfant.

Différents cas peuvent être observés, diminution de la longueur (illustration 24), augmentation de la longueur après chaque écrit ou après chaque bloc de deux écrits.

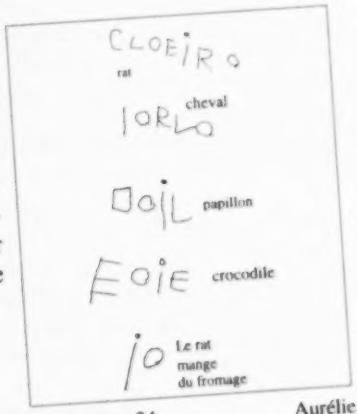


Illustration 24 Aurélie

— *Écrire les mots qu'il connaît*

Par exemple, pour «rat», Laura (illustration 25) écrit CLARA (prénom d'une enfant de la classe); pour «cheval», elle écrit LAURA (son prénom); pour «papillon», elle écrit PAPA (mot sans doute connu); puis, pour la suite, elle utilise la seconde procédure, sans doute parce qu'elle a épuisé le répertoire des mots qu'elle sait écrire. Pour sa part, en avril, Cagman (illustration 26) ne veut pas faire ce qui lui est demandé mais tient à écrire son nom, puis PAPA et, enfin, HUMANOÏDES qu'il copie sur le mur.

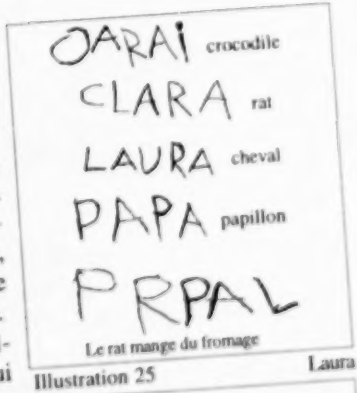


Illustration 25 Laura

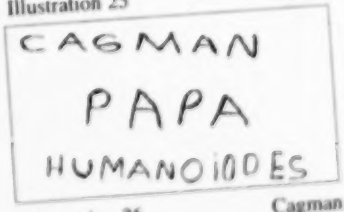


Illustration 26 Cagman

2.6.3 La phrase

La phrase est traitée comme un mot, le dernier de la série, et peut de ce fait apparaître aussi bien comme le mot le plus court (illustration 24) que comme le mot le plus long (illustration 25).

Les données disponibles permettent de distinguer deux sous-groupes suivant la procédure utilisée pour produire les mots. Les deux sous-groupes utilisent le procédé qui consiste à combiner des lettres prises au hasard dans leur répertoire pour construire des mots de quatre à sept lettres, mais ils diffèrent par ailleurs. Ainsi, F1 utilise également la longueur comme moyen de différencier les productions les unes des autres (2e procédure) tandis que F2 utilise la procédure combinatoire et la reproduction de mots connus (3e procédure).

— *Schéma synthétique pour le groupe F*

Combinatoire de lettres prises au hasard	+ Longueur	=	F1
	+ Reproduction de mots connus	=	F2

2.7 Groupe G → intervention de l'oral (N = 69 protocoles)

2.7.1 Le répertoire

Origine. – Il s'agit de lettres exclusivement dont un peu plus de la moitié (médian de trois et demi à cinq lettres suivant le sous-groupe) proviennent du prénom de l'enfant et un peu moins de la moitié, d'autres sources (médian de quatre et demi à six lettres). Les unités qui composent le répertoire de l'enfant ne sont donc plus principalement celles qui constituent son prénom.

Grandeur. – Le répertoire comporte de huit à onze lettres (médian) selon le sous-groupe considéré, soit un nombre de lettres plus grand qu'auparavant.

2.7.2 Modalités de production de la phrase et des mots

La caractéristique majeure de ce groupe apparaît dans le traitement de la phrase; il devient donc souhaitable de commencer par l'analyse de sa production et, celle-ci étant faite, de poursuivre en prenant en compte également les données relatives aux mots isolés.

Les observations effectuées en cours de passation permettent de considérer que les enfants effectuent une analyse de la phrase. Alors que jusqu'ici la phrase apparaissait comme un bloc monolithique, l'observation du comportement verbal de l'enfant lors de la production écrite et en réponse aux questions posées permet maintenant de relever huit types de segmentation orale de la phrase.

— *Segmentation en deux parties* (illustration 27)

Dét + Nom d'une part
et, d'autre part, V + Dét + Nom :

- Le rat - mange du fromage

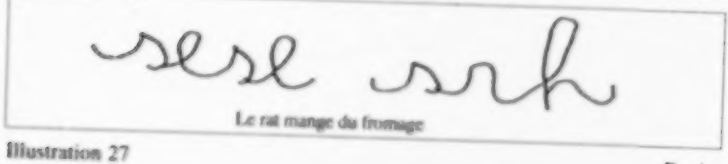


Illustration 27

Perrine

— *Segmentation en trois parties* (illustration 28)

Dét + Nom + Syntagme Verbal :

- Le - rat - mange du fromage

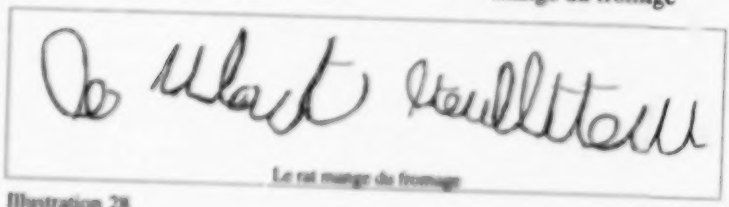


Illustration 28

Virginie

— *Segmentation en trois parties* (illustration 29)

On retrouve l'unité Dét + Nom en début et en fin d'énoncé, mais le verbe constitue maintenant une unité autonome :

- Le rat - mange - le fromage

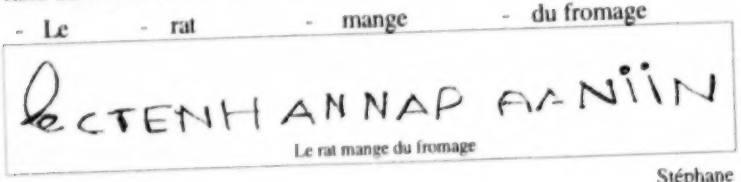
Le rat mange du fromage

Illustration 29 Vanessa

— *Segmentation en quatre parties* (illustration 30)

Tous les mots sont traités comme des unités distinctes, exception faite du bloc Dét + Nom final :

- Le - rat - mange - du fromage



Le rat mange du fromage

Illustration 30 Stéphane

— *Segmentation en quatre parties* (illustration 31)

Les enfants traitent comme une unité le déterminant et le nom de début de phrase, alors que toutes les autres composantes de la phrase sont traitées comme des unités distinctes :

- Le rat - mange - du - fromage

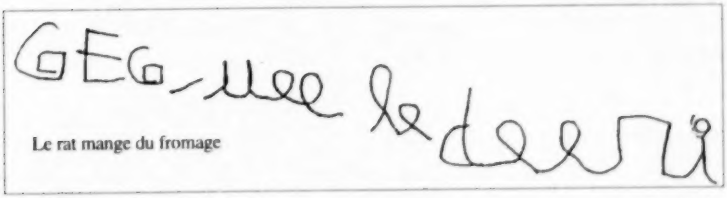


Illustration 31 Karim

— *Segmentation en cinq parties* (illustration 32)

Tous les mots sont traités comme des unités distinctes :

- Le - rat - mange - du - fromage

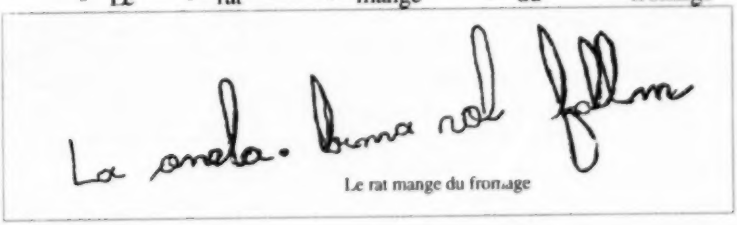


Illustration 32 Nadia

— *Segmentation en six parties* (illustration 33)

Les quatre premiers mots sont en effet traités comme des unités distinctes, mais le dernier mot est segmenté à son tour en deux syllabes :

- Le - rat - mange - du - fro - mage

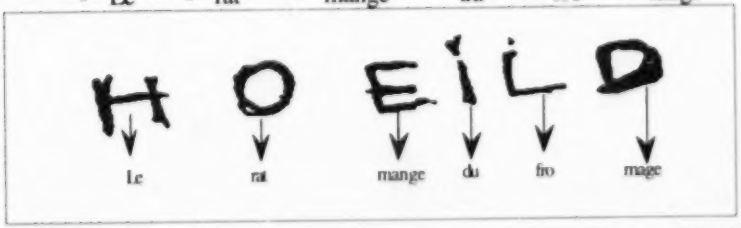


Illustration 33 Mickaël

La question qui se pose ensuite est de savoir comment sont codées à l'écrit les unités ainsi segmentées à l'oral et les mots isolés. Deux caractéristiques apparaissent alors : le nombre de lettres utilisées et la façon dont elles sont choisies.

En ce qui concerne le nombre de lettres utilisées pour coder à l'écrit chaque segment de phrase traité à l'oral comme une unité ou chaque mot, certains enfants le codent à l'aide de plusieurs lettres; d'autres le codent à l'aide d'une seule lettre; d'autres enfin utilisent un codage mixte : certains segments ou mots sont représentés par plusieurs lettres et d'autres par une seule lettre.

En ce qui concerne le choix des lettres, deux possibilités existent. D'une part, certains enfants continuent de procéder à un choix aléatoire, par tirages à l'intérieur de leur répertoire; d'autre part, d'autres enfants commencent à prendre en considération l'existence des correspondances graphophonétiques caractéristiques d'une langue phonographique, et choisissent donc, quand ils le peuvent, c'est-à-dire quand leurs connaissances le leur permettent, une lettre correspondant plus ou moins (similitude phonétique) aux phonèmes qu'ils ont repérés à l'oral.

La combinaison de ces façons diverses de coder les segments isolés à l'oral et les mots donnés isolément permet de distinguer trois groupes d'enfants. Les enfants qui, comme précédemment, continuent à choisir les lettres de manière aléatoire constituent les groupes G1 et G2 (illustrations 34 et 35), alors que G3 réunit les enfants qui ont commencé à développer une attitude d'«écriture phonétique».

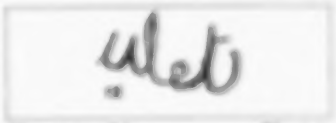
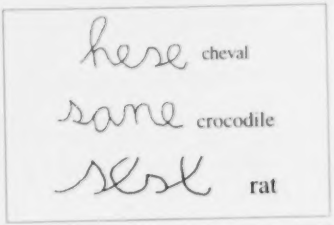


Illustration 34 Virginie

Illustration 35 Mickaël

Les enfants regroupés en G3 ont par ailleurs pour caractéristique de coder par une seule lettre les segments résultant de leur analyse de la phrase ou un mot.



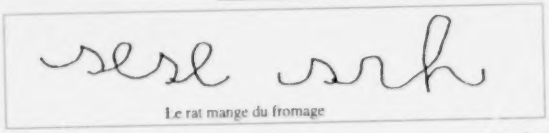


Illustration 36 — Perrine

On peut distinguer G1 et G2 par le fait que les enfants réunis en G1 utilisent plusieurs lettres pour coder chaque segment de la phrase ou chaque mot (illustration 36) alors que les enfants de G2 utilisent plusieurs lettres pour certains segments ou mots et une seule lettre pour d'autres (illustration 37).

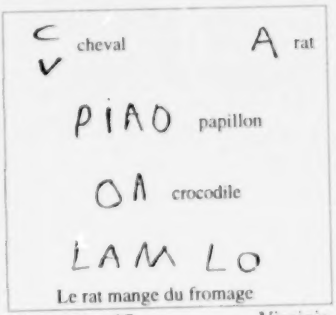


Illustration 37 — Virginie

Dans tous les sous-groupes, on trouve des enfants en mesure de produire directement l'article «le», en recourant pour ce faire au lexique interne en voie de constitution.

— *Schéma synthétique pour le groupe G*

Choix des lettres	Codage à l'écrit des segments distingués à l'oral ou des mots isolés		
	Plusieurs lettres	Plusieurs lettres et une lettre	Une lettre
Aléatoire	G1	G2	*
"Phonétique"	*	*	G3

Les enfants regroupés en G3 ont par ailleurs pour caractéristique de coder par une seule lettre les segments résultant de leur analyse de la phrase ou un mot.

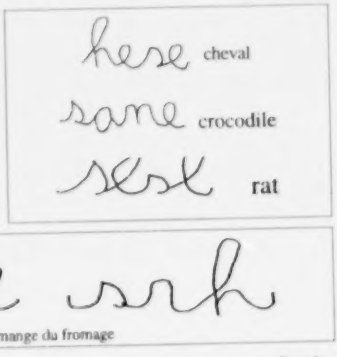


Illustration 36 Perrine

On peut distinguer G1 et G2 par le fait que les enfants réunis en G1 utilisent plusieurs lettres pour coder chaque segment de la phrase ou chaque mot (illustration 36) alors que les enfants de G2 utilisent plusieurs lettres pour certains segments ou mots et une seule lettre pour d'autres (illustration 37).

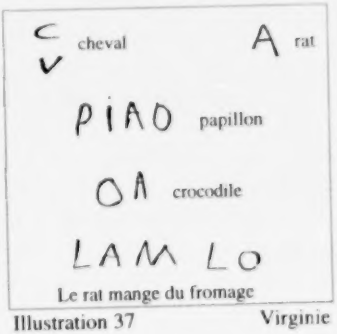


Illustration 37 Virginie

Dans tous les sous-groupes, on trouve des enfants en mesure de produire directement l'article «le», en recourant pour ce faire au lexique interne en voie de constitution.

— *Schéma synthétique pour le groupe G*

Choix des lettres	Codage à l'écrit des segments distingués à l'oral ou des mots isolés		
	Plusieurs lettres	Plusieurs lettres et une lettre	Une lettre
Aléatoire	G1	G2	*
"Phonétique"	*	*	G3

2.8 Groupe H → analyse phonétique partielle (N = 42 protocoles)

2.8.1 Le répertoire

Origine. – Il comprend exclusivement des lettres : quatre (médian) proviennent du prénom de l'enfant et, selon les sous-groupes, huit ou douze ont une autre origine.

Grandeur. – Le nombre des lettres différentes disponibles atteint maintenant un total de douze à quinze (médian) suivant le sous-groupe considéré.

2.8.2 Modalités de production de la phrase et des mots

La procédure dominante est de type phonétique. Les lettres qui apparaissent dans les productions écrites évoquent en effet certains phonèmes de l'unité à coder, qu'il s'agisse d'un mot donné isolément à l'enfant ou d'un mot qu'il a lui-même segmenté dans la phrase proposée. De manière générale, les mots écrits comportent des éléments qui, au moins partiellement, correspondent à leur structure phonétique : empiriquement, on peut, le plus souvent, à la seule vue de ce que l'enfant a produit, identifier parmi les mots possibles dans ce contexte quel est le mot que l'enfant a voulu écrire.

La production écrite, exception faite des rares mots (déterminants) puisés directement dans le lexique interne, repose sur l'analyse de l'oral. Ainsi, en ce qui concerne la phrase, l'analyse entreprise en G est maintenant terminée : la phrase est parfaitement découpée en mots à l'oral (un seul enfant ne sépare pas le déterminant et le nom de début de phrase). Ce découpage est manifeste aussi à l'écrit : il y a un espace entre chaque mot même si, dans quelques cas, les espaces intermots sont difficilement perceptibles). En ce qui concerne les mots, donnés isolément ou segmentés par l'enfant, l'analyse phonétique apparaît comme la procédure dominante et témoigne donc d'un affinement de l'analyse de l'oral par rapport au groupe G.

Les enfant regroupés en H présentent plusieurs exemples d'un effort d'analyse phonétique qui permettent de considérer qu'ils compren-

nent que l'écrit code l'oral, non seulement au niveau du mot, mais aussi à celui du phonème. Les productions réalisées présentent, en effet, des correspondances entre lettres et unités phoniques : correspondances conformes à la norme et donc directement interprétables à l'examen des productions; correspondances approximatives vraisemblables reposant sur une similitude phonétique.

Par exemple, chez Suleyman, en janvier (illustration 38) «cheval» est écrit *geval* (*g* pour *ch*); «du fromage» est écrit *duvro* (*v* pour *f*) : il s'agit de correspondances idiosyncrasiques hypothétiques.

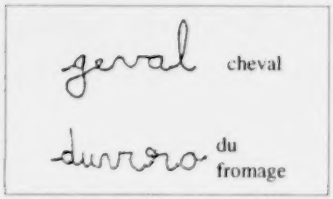


Illustration 38 Süleyman

Autre exemple, chez Zineb, en juin (illustration 39), «papillon» est écrit *papion;* «crocodile» est écrit *papanili* (la reprise du double p du mot précédent peut être considérée comme le moyen choisi par l'enfant pour rendre compte à l'écrit des similitudes phonétiques qu'il a perçues entre les deux premières syllabes de «papillon» et qu'il retrouve dans les deux premières syllabes de «crocodile»).

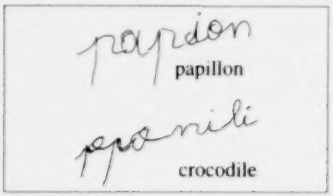


Illustration 39 Zineb

Si, dans certains cas privilégiés, on peut, comme ci-dessus, faire l'hypothèse d'une motivation phonétique à la production analysée, dans la plupart des cas toutefois, les écrits des enfants demeurent indéchiffrables, faute de disposer pour chacun d'eux d'un corpus de productions suffisamment important pour permettre d'identifier les règles de correspondance élaborées par les enfants.

On peut remarquer toutefois que, dans de nombreuses productions, le nombre de lettres qui apparaissent ne correspond que partiellement à celui qui résulterait d'une analyse phonétique exhaustive, c'est pourquoi on parle d'analyse phonétique partielle pour caractériser ce

groupe. Tout se passe comme si, à ce niveau, l'enfant, peu exercé à des activités autolangagières, ne parvient pas à faire une analyse exhaustive de l'oral et/ou ne dispose pas à l'écrit, pour coder ses trouvailles, de tous les éléments nécessaires.

L'hypothèse que l'enfant ne code à l'écrit que ce dont il est à peu près sûr peut permettre de rendre compte des particularités des productions effectuées dans ce groupe.

Si on considère donc que le traitement de la phrase se fait en trois temps : segmentation de la phrase en mots, segmentation des mots en phonèmes, choix des lettres; et que, pour les mots isolés, seuls les deux derniers temps sont nécessaires, la façon dont s'opère le choix des lettres peut permettre de distinguer deux sous-groupes d'enfants.

Les enfants regroupés en H1, confrontés à un mot (illustration 40) procèdent très partiellement à son analyse phonétique et/ou n'ont pas élaboré suffisamment de règles phonographiques. Ils recourent donc, le plus souvent, à un tirage au hasard dans leur répertoire de lettres; toutefois, et c'est ce qui permet de les classer en H plutôt qu'en G, ils sont en mesure d'effectuer un codage phonographique pour à peu près cinq phonèmes.

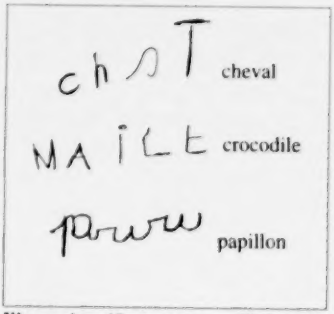


Illustration 40 Christophe

Pour les enfants regroupés en G2 (illustrations 41 et 42), le choix des lettres est, le plus souvent, commandé par des règles de correspondance phonographiques, qu'ils ont trouvées ou inventées ou qui leur ont été ensei-

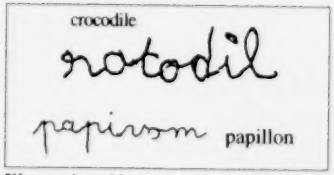


Illustration 41 Süleyman

gnées. S'ils continuent, à l'occasion, à puiser au hasard les lettres dont ils ont besoin dans leur répertoire, ce comportement est devenu minoritaire et peut être considéré comme un pis aller réservé aux cas où le choix phonographique ne s'avère pas possible.

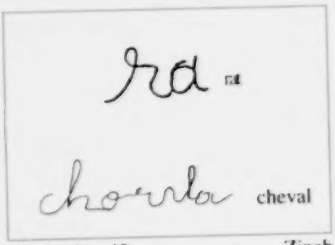


Illustration 42 Zineb

2.9 Groupe I → analyse phonétique complète (N = 47 protocoles)

Le répertoire de lettres est maintenant complet. Ce qui caractérise ce groupe, c'est le caractère à peu près exclusif de l'analyse phonétique qui préside à la production écrite. Les exceptions les plus notables concernent l'existence de quelques mots puisés dans le lexique interne.

Pour écrire, l'enfant procède, pour l'essentiel, à une analyse phonétique de l'oral. La maîtrise acquise dans cette activité et un système de correspondances phonèmes-graphèmes bien développé lui permettent maintenant de faire face aux problèmes qui lui sont posés. Les productions ainsi réalisées sont aisément identifiables par l'observateur adulte (illustrations 43 et 44).

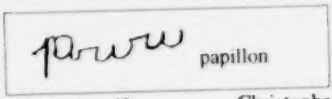


Illustration 43 Christophe

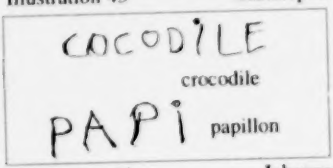


Illustration 44 Johanna

Ce qui différencie le niveau ainsi défini d'un niveau terminal c'est le caractère unilatéral de ses connaissances orthographiques : les enfants du groupe I produisent des écrits qui répondent à un système de règles phonographiques, mais ce système ne répond lui-même que partiellement aux normes de la langue écrite. L'écriture est ici phonétique et pas encore orthographique.

Par exemple, en juin (illustration 45), Johanna écrit «rat» sans T, que le mot soit isolé ou dans la phrase; elle a des difficultés à écrire «cheval» : elle écrit d'abord le *E*, puis écrit un *B* à la place de *ch*; insa-

gnées. S'ils continuent, à l'occasion, à puiser au hasard les lettres dont ils ont besoin dans leur répertoire, ce comportement est devenu minoritaire et peut être considéré comme un pis aller réservé aux cas où le choix phonographique ne s'avère pas possible.

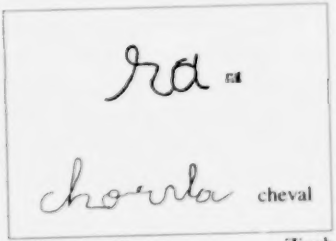


Illustration 42 Zineb

2.9 Groupe I → analyse phonétique complète (N = 47 protocoles)

Le répertoire de lettres est maintenant complet. Ce qui caractérise ce groupe, c'est le caractère à peu près exclusif de l'analyse phonétique qui préside à la production écrite. Les exceptions les plus notables concernent l'existence de quelques mots puisés dans le lexique interne.

Pour écrire, l'enfant procède, pour l'essentiel, à une analyse phonétique de l'oral. La maîtrise acquise dans cette activité et un système de correspondances phonèmes-graphèmes bien développé lui permettent maintenant de faire face aux problèmes qui lui sont posés. Les productions ainsi réalisées sont aisément identifiables par l'observateur adulte (illustrations 43 et 44).

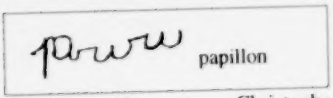


Illustration 43 Christophe

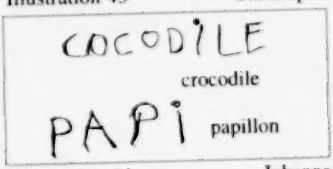


Illustration 44 Johanna

Ce qui différencie le niveau ainsi défini d'un niveau terminal c'est le caractère unilatéral de ses connaissances orthographiques : les enfants du groupe I produisent des écrits qui répondent à un système de règles phonographiques, mais ce système ne répond lui-même que partiellement aux normes de la langue écrite. L'écriture est ici phonétique et pas encore orthographique.

Par exemple, en juin (illustration 45), Johanna écrit «rat» sans T, que le mot soit isolé ou dans la phrase; elle a des difficultés à écrire «cheval» : elle écrit d'abord le *E*, puis écrit un *B* à la place de *ch*; insa-

tisfaite par ce codage du premier phonème du mot, elle place un *j* entre le *E* et le *B*, avant d'écrire la seconde syllabe; pour «papillon», elle en reste à une écriture partielle, soit PAPI; pour «crocodile», les deux *R* n'apparaissent pas; le second phonème de «mange» est écrit *A* et le *G* est écrit *J*, lettre qu'on retrouvera pour coder le même phonème lors de l'écriture de «fromage»; dans l'écriture de «fromage», le *O* est écrit avant le *R*.

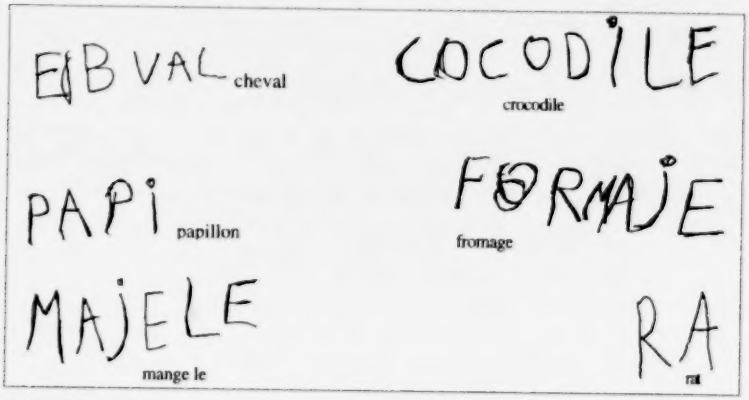


Illustration 45 Johanna

Le recours systématique à l'oral et la présence de régularités dans les productions illustrent bien les caractéristiques des enfants de ce groupe.

CONCLUSION

L'analyse des productions effectuées suivant notre demande par les enfants permet de faire apparaître neuf groupes différents parmi lesquels il est possible de distinguer plusieurs sous-groupes (trois en A, quatre en C, deux en F, trois en G, deux en H). Quelle validité accorder aux groupes ainsi distingués?

Deux contrôles *a posteriori* ont été réalisés afin de s'assurer que l'ordre suivant lequel les groupes et sous-groupes ont été distingués repose sur des données objectives.

Pour l'ensemble des groupes, et pour les enfants qui ont effectué plusieurs passations, on a examiné, enfant par enfant, dans quelle

mesure les groupes attribués successivement aux protocoles indiquent une stabilité, une progression ou une régression des productions. Les cas de régression, que nous considérons comme mettant en cause la structure d'ordre proposée, s'avèrent ne pas dépasser 5 % des cas observés.

Pour les groupes F, G, H, on a pris en compte les indices quantitatifs relatifs au répertoire (grandeur, lettres issues du prénom, lettres d'une autre origine). Si l'ordre était arbitraire, les indices calculés se distribueraient de façon aléatoire. Or, ceux-ci s'avèrent avoir une structure parfaitement compatible avec l'ordre proposé (voir tableau 1) : accroissement du répertoire, constance du recours au prénom, augmentation des lettres provenant d'autres sources.

Tableau 1 – Indices quantitatifs relatifs au répertoire des lettres

		provenance des lettres		grandeur du répertoire
		prénom	autres	
groupe F	F 1	5	2	7,5
	F 2	4	5	9
groupe G	G 1	5	6	11
	G 2	3,5	4,5	8
	G 3	3,5	5,5	8
groupe H	H 1	4	8	12
	H 2	4	12	15

Les deux contrôles réalisés permettent donc de penser que l'ordre de progression proposé a une certaine validité. Cet ordre ne saurait pourtant être considéré que comme une proposition provisoire susceptible de constituer une base de départ pour des études plus approfondies.

Il ne saurait, en effet, être considéré comme absolu dans la mesure même où, sur le principe, toute tentative de classement génétique qui ne repose que sur un petit nombre de critères et qui conduit à un nombre limité de classes ne saurait qu'être extrêmement imparfait. Étant donné la complexité des facteurs qui déterminent les réponses recueillies, seul un modèle considérablement enrichi pourrait permettre de définir une

progression. Le découpage en groupes proposé ici ne correspond donc, à nos yeux, qu'à un classement provisoire appelé à être dépassé à l'issue de nouvelles investigations.

La validité du classement génétique proposé ici est, par ailleurs, limité par l'origine du corpus de données sur lesquelles il a été établi qui, rappelons-le, provient d'un ensemble de classes engagées dans un projet de recherche-action et donc qui met en œuvre une pédagogie en partie différente de la pédagogie dominante. On ne saurait donc affirmer *a priori* qu'on retrouverait les mêmes résultats dans un contexte pédagogique plus classique. Une première précaution de principe est donc de répliquer cette démarche dans un contexte pédagogique différent.

En outre, pour parvenir à une amélioration sensible, plusieurs modifications méthodologiques paraissent devoir être réalisées dans des travaux à venir. Il faudrait disposer d'un corpus de données longitudinales plus abondantes pour chaque enfant (plusieurs observations recueillies tout au long du cycle des apprentissages); il faudrait enrichir le matériel verbal : non pas une phrase mais plusieurs, de manière à approfondir notre connaissance des modalités de segmentation de l'oral par l'enfant; il faudrait améliorer le recueil des informations en cours de passation pour voir plus précisément quels aspects de l'oral et de l'écrit l'enfant met en correspondance; il faudrait présenter le matériel suivant un ordre variable de façon à savoir si les variations de longueur des productions observées demeurent ou disparaissent; ceci permettrait de savoir si ces modifications sont un artefact expérimental ou si elles dépendent des propriétés du matériel verbal utilisé (nombre de syllabes croissant).

Toutefois, et quelles que soient les limites du découpage précis en groupes proposé, l'analyse effectuée permet de dégager quelques lignes directrices dans la progression des enfants.

Dans un premier temps, qui correspond aux groupes A, B et C, l'enfant élabore le système graphique : il se meut dans un monde de signes écrits dont, très progressivement, les lettres émergent et se différencient. Rien ne permet de penser qu'au cours de cette période, l'enfant établisse des relations entre l'oral et l'écrit. Il semble centré essentiel-

lement sur des formes graphiques dont il ne voit pas vraiment qu'elles puissent avoir des relations systématiques avec l'oral.

Les progrès ultérieurs demeurent dans le domaine de l'écrit en tant qu'objet à voir et à reproduire. L'enfant, intéressé par les signes qui l'entourent, observe ceux-ci et effectue des découvertes successives, celle du système des lettres (groupe D), celle de la ligne (groupe E), celle du mot (groupe F).

Ce qui commence avec le groupe G est d'une importance capitale car, de manière convaincante pour la première fois, l'enfant met en rapport l'oral qu'on lui propose et l'écrit qu'il produit. C'est alors qu'il entreprend d'opérer un découpage de la phrase en unités de plus en plus nombreuses et à écrire une lettre pour chacune d'elles. Que ces unités soient souvent des mots est particulièrement intéressant dans la mesure où ceci donne à penser, en particulier, que l'unité mot, loin d'être le résultat de l'apprentissage de l'écrit comme on pourrait le croire, est en fait son antécédent. Ce fait est peut-être à imputer à la pédagogie mise en œuvre et, en, particulier, à la place importante faite dès la maternelle à d'authentiques pratiques de lecture et d'écriture par les enfants.

Dès le groupe G, certains enfants manifestent une sensibilité à l'oral qui s'étend au niveau du phonème, mais c'est avec le groupe H que celle-ci se confirme et s'affirme. Au groupe I, qui fait de la recherche des correspondants graphiques aux formes phoniques distinguées à l'oral, ne manque que la connaissance des autres déterminants de l'orthographe de la langue pour atteindre une pleine maîtrise de la situation proposée.

En bref, la conquête de l'écrit par l'enfant peut se ramener à deux temps principaux : un temps de découverte de l'écrit et un temps de découverte des relations entre l'oral et l'écrit. La suite de l'apprentissage consistera à découvrir les composantes non phonétiques de la langue.

Les analyses effectuées ici, si elles confirment ce que des travaux antérieurs nous avaient amené à supposer (Fijalkow, 1988), sont loin cependant d'être exhaustives. D'autres analyses de ce corpus demandent à être réalisées pour affiner notre connaissance : les unes, réalisées à

l'aide d'indices quantitatifs, doivent permettre de mieux décrire la progression effectuée par les enfants; les autres consistent à reprendre sur nos données les indices utilisés par les autres chercheurs qui ont utilisé ce mode d'approche afin de comparer les résultats obtenus.

RÉFÉRENCES

BESSE, J.M. (1989).
La production d'écrit chez le jeune enfant avant l'école obligatoire. *Premier contact avec l'écriture et la lecture* (p. 55-70). Rhodes : Helidoni.

BESSE, J.M. (1990).
L'enfant et la construction de la langue écrite. *Revue française de pédagogie, 90*, 17-22.

FERREIRO, E. et GOMEZ-PALACIO, M. (1988).
Lire-écrire à l'école; comment s'y apprennent-ils? Lyon : CRDP.

FIJALKOW, J. (1988).
La subvocalisation en question. *Bulletin d'audiophonologie, IV*(4-5), 417-432.

FIJALKOW, J. et LIVA, A. (1988).
La copie de texte comme indicateur de l'apprentissage de la langue écrite par l'enfant. *Journal européen de psychologie de l'éducation, III*(4), 431-447.

JAFFRÉ, J.P. (1990).
Explications métagraphiques et compétences alphabétiques. Colloque international : Le jeune enfant et l'explication.

LIVA, A. (1989).
La copie d'écrit comme information informatisée de la langue écrite. *Premier contact avec l'écriture et la lecture* (p. 33-46). Rhodes : Helidoni.

READ, C. (1986).
Children's creative spelling. RKP.

TOLCHINSKY LANDSMAN, L. et LEVIN, I. (1987).
Écrire de quatre à six ans. *Dossiers de l'éducation*, 3-4, 43-60.

TOKCHINSKY LANDSMAN, L. (1990).
Literacy Development and pedagogical implications : Evidence from the Hebrew system of writing. *In* Goodman, Y.M. (éd.), *How children construct literacy; piagetian perspectives*. Newark (Del) : IRA.

DEUXIÈME PARTIE

CONCEPTION ET MISE EN APPLICATION DES STRATÉGIES D'INTERVENTION FAVORABLES À L'ENTREÉ DANS L'ÉCRIT

L'ENTRÉE DANS L'ÉCRIT : L'INTERVENTION PÉDAGOGIQUE

GUY BOUDREAU
Université de Sherbrooke

INTRODUCTION

Le système scolaire québécois préconise l'entrée dans l'écrit en première année du primaire. Dans l'état actuel des programmes, rien n'indique qu'une stimulation à l'écrit doit faire l'objet d'activités particulières au préscolaire. Puisque l'enfant, comme nous le voyons plus loin, n'est pas tout à fait insensible au monde de l'imprimé, l'école se déroberait ainsi de sa responsabilité d'accompagnement de l'élève lors de ses premières incursions dans l'écrit.

Aborder l'écrit dès la classe de maternelle pose par ailleurs certains problèmes non pas tellement en raison des capacités cognitives des élèves, mais bien en raison de l'organisation administrative du préscolaire. En effet, il apparaît difficile, pour certains, de loger au programme des activités de stimulation à l'écrit, car les classes de maternelle sont soumises au régime de la demi-journée et injecter de nouveaux contenus pourrait largement entamer les contenus des programmes existants.

Avant qu'une sérieuse réforme de l'enseignement préscolaire soit entreprise et tout en évitant d'amener à ce niveau le programme de première année, il importe de mettre sur pied des interventions où l'enfant aura l'occasion de rencontrer l'écrit. C'est à ce moment, croyons-nous, qu'émerge une première prise de conscience linguistique, à ce moment aussi que l'enfant affine ses schémas représentatifs de la langue écrite. Nous tenterons, dans les lignes qui suivent, de mettre en évidence toute l'importance d'une intervention qu'on appelle encore précoce et qui, dans l'avenir, devrait faire partie de la mission normale du préscolaire.

1. L'ÉTAT DE LA RECHERCHE AU SUJET DE L'ENTRÉE DANS L'ÉCRIT

Depuis la parution des travaux de Read (1971, 1986), de Lomax et McGee (1987) aux États-Unis, de Ferreiro et Teberosky (1982) en Amérique latine et en Espagne, de Tolchinsky Landsmann et Levin

(1987) en Israël, de Fijalkow et Fijalkow (1991) et de Besse (1989) en France, pour ne citer que ces chercheurs, nous savons que l'enfant qui intègre le système scolaire dispose de schémas représentatifs du fonctionnement de la langue écrite. Bien avant son entrée à l'école maternelle, l'enfant a déjà évolué dans un environnement où l'écrit est fortement présent et sur lequel il a construit ses premières interprétations qui sont encore plus ou moins affinées, selon les cas, et il établit son propre système de représentation des fonctions et des mécanismes de la langue écrite.

Ces représentations dont disposent les enfants lorsqu'ils parviennent à l'école maternelle et en classe de première année ne sont pas uniformes et encore moins identiques d'un sujet à l'autre. À cet égard, Ferreiro et Gomez-Palacio (1988) distinguent quatre niveaux dans leur genèse de l'écriture au sein desquels se répartissent vingt-deux sous-catégories; celles-ci témoignent des différentes stratégies que mettent en œuvre les enfants lorsqu'il leur est demandé d'écrire ou de «faire semblant d'écrire» des mots. Les stratégies déployées par les enfants mettent à jour différents processus qui vont du niveau présyllabique jusqu'à celui de l'appréhension alphabétique du système de la langue écrite; entre ces deux niveaux, on reconnaît aussi l'occurrence des stratégies syllabiques et syllabico-alphabétiques. Selon Ferreiro et Gomez-Palacio (1988), dix pour cent seulement des enfants seraient du niveau alphabétique au moment des premiers enseignements formels de la langue écrite en début de scolarisation. Les programmes scolaires et les méthodologies qui les accompagnent présupposent toujours, malgré l'existence de telles données de recherche, que tous élèves détiennent les mêmes structures d'accueil lorsqu'ils abordent de manière formelle l'apprentissage de la langue écrite. En général, on parvient très rapidement, en début de la première année, à l'enseignement des correspondances phonème/graphème alors que, pour la très grande majorité des élèves, les schémas représentatifs du fonctionnement de l'écrit seraient en-deçà des compétences de base exigées pour avoir accès à la compréhension du système graphophonétique de la langue écrite. Downing et Fijalkow (1984) introduisent à ce sujet le concept de la clarté cognitive selon lequel l'enfant pour bien s'intégrer à l'enseignement formel de l'écrit devrait détenir des représentations suffisamment évoluées quant à la reconnaissance des

activités de lecture et d'écriture, quant aux fonctions de la langue écrite et quant au vocabulaire technique spécifique à l'écrit. Si ces concepts demeurent imprécis, vagues et, dans le pire des cas, absents des structures de connaissances des enfants, l'entrée dans l'écrit sera marquée par un état de confusion cognitive qui non seulement obstrue l'apprentissage de la langue écrite, mais surtout oriente l'élève vers des stratégies non appropriées auxquelles il recourt de façon aléatoire pour tenter d'accéder au monde de l'écrit qu'il perçoit déjà comme un domaine complexe et hors de sa portée. À ce propos, Fijalkow (1989), au terme d'une recherche qui portait sur l'évaluation de la maîtrise du langage technique de la lecture/écriture en classe de maternelle (cinq ans) et en première année conclut que plus de la moitié des élèves de première année ne disposent pas des principaux référents de la langue écrite.

> *En tout état de cause, que ce soit dans la grande section maternelle ou au cours préparatoire, ces résultats montrent bien que quand le maître parle de mot, de lettre, de chiffre, de phrase, etc., certains enfants comprennent les termes utilisés par l'enseignant mais un très grand nombre (deux tiers en maternelle et plus de la moitié en cours préparatoire) ne sait pas précisément à quoi l'enseignant fait référence* (Fijalkow, 1989, 23).

Fijalkow et Fijalkow (1991) ont également établi une genèse de l'écriture qui se distingue toutefois de celle de Ferreiro et Teberosky (1982), en ce sens qu'ils accordent une importance prioritaire aux stratégies qui mettent en évidence l'analyse de la langue orale que l'enfant utilise pour parfaire ses stratégies de reconstruction de l'écrit. Là aussi, différentes stratégies de reconstruction de l'écrit sont identifiées. Elles révèlent le fait que les enfants n'ont pas tous accédé à un niveau de représentation de l'écrit suffisamment articulé pour pouvoir aborder, en première année, la correspondance phonème-graphème de la lecture-écriture. La genèse que ces chercheurs ont dégagée laisse paraître une grande diversité de stratégies qui vont de l'utilisation des idéosignes jusqu'à l'analyse phonétique complète du mot. Les structures de connaissances relatives à la langue écrite disponibles lors de l'entrée dans l'écrit diffèrent d'un élève à l'autre à un point tel qu'il devient inconcevable de recourir à une méthodologie unique pour l'apprentissage/enseignement de la langue écrite.

Les travaux de Chauveau et Rogovas-Chauveau (1991) qui portent plus particulièrement sur les premiers apprentissages de la lecture font ressortir cinq niveaux de «l'évolution du savoir lire» (p. 101). Le premier niveau témoigne des stratégies où le texte écrit est subordonné à la prise en compte des aspects figuratifs : le «lecteur» va de l'illustration au texte et non pas du texte à l'illustration. La stratégie du deuxième niveau est davantage centrée sur les graphismes (conscience graphémique) (cf. aussi Lomax et McGee, 1987; Gombert, 1990), car le lecteur «prend conscience des caractéristiques «quantitatives» de l'écrit : longueur de l'énoncé, nombre de segments séparés par un blanc» (Chauveau et Rogovas-Chauveau, 1991, 101). La conscience phonémique caractériserait ensuite le troisième niveau où le lecteur «se préoccupe des aspects «qualitatifs» de l'écrit : forme des mots, lettres, syllabes (groupes de lettres), reconnaissance de mots isolés, correspondances graphophoniques» (*ibid.*, 102). Quoique la lecture soit encore laborieuse, le quatrième niveau est celui où l'enfant est un vrai lecteur, en ce sens qu'il «réussit à coordonner, avec des efforts et des ratés, des informations très variées» (*ibid.*, 102); il utilise désormais les diverses entrées linguistiques pour formuler ses hypothèses. En dernier lieu, la lecture de l'enfant est complète et automatique. Tout comme le laissent apparaître les travaux de Ferreiro et Gomez-Palacio (1988), de Fijalkow et Fijalkow (1991), la recherche de Chauveau et Rogovas-Chauveau (1991) démontre que l'apprentissage de l'écrit procède selon une évolution constructiviste où les nouvelles acquisitions que fait l'enfant reposent sur les schémas de connaissances antérieures qui se voient modifiés par l'injection de nouveaux concepts sur lesquels le lecteur/scripteur émet d'autres hypothèses. Ces représentations pour Chauveau et Rogovas-Chauveau (1991) concernent à la fois les buts et fonctions de l'écrit, la nature du système d'écriture, la nature de l'acte de lire et la manière d'apprendre à lire (*ibid.*, 90). Les enfants qui détiennent des conceptions évoluées de ces facettes métacognitives et métalinguistiques de la lecture deviennent plus rapidement de bons ou de très bons lecteurs.

Ces quelques résultats de recherche permettent d'avancer que, dès les premiers apprentissages formels de la langue écrite, l'enseignement doit être diversifié et adapté en fonction des structures d'accueil des élèves qui, comme nous venons de le rappeler, diffèrent d'un enfant à

l'autre. L'apprentissage formel de la langue écrite, en revanche, repose très peu sur ces dimensions génétiques de l'appropriation de l'écrit. La tendance pédagogique actuelle est marquée par des pratiques uniformes de l'action didactique où les enseignements se dirigent abruptement vers les mécanismes graphophonétiques à l'égard desquels les enfants disposent peu de structures représentatives. En effet, Van Grunderbeeck, Gagné, G., Gagné, L. et Perron (1989) ont constaté au sujet de la pratique de l'enseignement de la lecture en première et en deuxième années que

> [...] *les enseignantes font faire des activités variées à leurs élèves. Cependant, une observation des pourcentages indique que les activités tournant autour du mot sont les plus fréquentes. Il s'agit de reconnaître, de comparer, d'identifier des mots. Suit le travail avec des phrases. Les activités sur des unités infralexicales sont proposées fréquemment par un peu plus de la moitié des enseignantes. Les activités centrées sur le sens sont les moins fréquentes* (Van Grunderbeeck *et al.*, 1990, 298).

Avant d'aborder l'enseignement/apprentissage de la combinatoire, il s'imposerait donc, selon nous, de varier la didactique de l'écrit en fonction des connaissances disponibles des enfants de manière à transformer progressivement les hypothèses que ces derniers se sont construites au sujet du fonctionnement de l'écrit.

Sans vouloir proposer une méthodologie unique, nous croyons que les propositions de l'approche du langage intégré sont les plus adaptées pour favoriser un enseignement/apprentissage susceptible de prendre en compte les structures d'accueil des élèves. Une telle approche préconise également un enseignement qui ne se limite pas qu'aux connaissances déclaratives, mais qui met aussi l'emphase sur les connaissances procédurales. Stice et Bertrand (1990) ont mené une recherche où dix enfants en difficulté d'apprentissage de la langue écrite de première et deuxième années qui provenaient d'un milieu socioculturel faible ont été soumis à une classe de langage intégré pour être comparés à un groupe d'élèves de classes traditionnelles également de première et deuxième années et de provenance culturelle similaire. À la fin de l'année, les élèves de la classe expérimentale affichaient des résultats supérieurs – l'écart

était non significatif au *Stanford Achievement Test*, mais il s'avérait significatif au test *Concept About Print* –, alors que, au point de départ, cette dernière variable était moins bien maîtrisée par les élèves du groupe expérimental. De plus, les élèves de la classe de langage intégré affichaient, en orthographe, des performances similaires à celles des élèves de la classe traditionnelle en se caractérisant toutefois par une plus grande prise de risques devant des mots inconnus où ils procédaient par écriture inventée. Leurs rappels de récit en lecture sont beaucoup plus longs et plus conformes aux textes lus. Les chercheurs relèvent aussi que les enfants de la classe expérimentale ont une plus grande conscience métacognitive en ce sens qu'ils mobilisent plus de stratégies lorsqu'ils sont confrontés à un problème de lecture ou d'écriture et qu'ils ont accru leur sentiment d'efficacité (self-efficacy). Alors que les enfants de la classe traditionnelle ont peu développé de stratégies par rapport à la signification et aux fonctions communicatives de la langue écrite, les élèves du groupe expérimental sont davantage centrés sur ces aspects signifiants de l'écrit. Enfin, les élèves qui ont connu l'approche du langage intégré s'avèrent beaucoup plus indépendants de l'adulte devant les problèmes que peut entraîner le langage écrit.

2. LES FONDEMENTS DE L'APPROCHE DU LANGAGE INTÉGRÉ

On reconnaît généralement cinq grands principes à la base du langage intégré : a) les apprenants forment un «club littéraire»; b) on préconise l'apprentissage naturel de la langue écrite; c) on encourage les prises de risques et on tolère l'erreur; d) les apprentissages se font en contexte; e) on valorise les productions écrites des apprenants par le partage et la diffusion.

2.1 Créer une véritable communauté de lecteurs/scripteurs : le «club littéraire»

Il importe, en langage intégré, de faire en sorte que les élèves s'approprient l'objet d'apprentissage que constitue le langage écrit. Ils doivent se sentir concernés par l'écrit qui devient ainsi un «objet de convoitise» et non plus seulement une technique extérieure à leurs besoins. Les élèves sont trop souvent amenés à contempler l'écrit en tant qu'observateurs. Il faut donc créer un environnement où ils seront

entraînés à manipuler l'écrit tout comme ils ont abordé l'oral, c'est-à-dire dans un contexte signifiant de communication, où la réception et l'émission d'un message écrit proviendraient d'un véritable besoin de créer, de communiquer, d'échanger, etc.

Un tel contexte suppose que l'élève qui aborde la langue écrite va pouvoir utiliser l'écrit au sein d'une communauté dont les membres manifestent un besoin d'échanger et de discuter sur leurs activités et productions respectives. Il faut que le groupe d'apprenants devienne un «club littéraire» où chacun se prononce sur ses lectures, où chacun soumet ses premiers jets, où chacun se prononce sur «l'œuvre» de ses pairs. Dans un tel contexte, les apprenants sont considérés comme des utilisateurs de l'écrit et le rôle de l'animateur en est un de support et d'expert de l'écrit qui saura guider les apprentissages des apprentis-lecteurs et des apprentis-scripteurs.

Le rôle de l'enseignant au sein de ce «club littéraire» en est un de modèle. La personne apprenante doit être soumise à des démonstrations de lecture et d'écriture. Les enseignants sont les premiers représentants de la langue écrite et, à ce titre, des experts. Il s'impose donc qu'ils démontrent non seulement les processus qu'ils utilisent lorsqu'ils lisent ou écrivent, mais aussi le plaisir qu'ils en retirent (Boudreau, 1991).

2.2 Favoriser un apprentissage naturel de l'écrit

L'apprentissage naturel suppose que toute la place soit laissée aux élèves pour qu'ils expérimentent le pouvoir communicatif de l'écrit et les mécanismes qui le régissent. Il faut, par exemple, que l'élève puisse avoir l'occasion d'émettre librement ses hypothèses sur le fonctionnement de la langue écrite. À ce titre, le langage intégré favorise l'émergence de ce qu'il est convenu d'appeler l'écriture temporaire; nous encourageons ainsi les scripteurs à produire de l'écrit même s'ils ne connaissent pas encore tous les rouages de l'écriture. On parlera aussi d'écriture inventée, elle-même témoin de la représentation qu'a l'enfant de l'écrit. Tout comme, lors du développement de la langue orale, l'émission des premiers sons, des premiers mots, des mots-phrases a été l'objet d'encouragement de la part du milieu éducatif des

enfants, la situation pédagogique en langage intégré devrait également promouvoir et encourager ces tentatives d'émission sur la langue écrite.

Le morcellement de la langue écrite en ses diverses composantes (sons, syllabes, mots, phrases, etc.) va à l'encontre de l'apprentissage naturel. L'enfant qui a appris à parler l'a fait dans un contexte intégral de communication auquel étaient subordonnés les aspects mécaniques de la parole. L'apprentissage de l'écrit n'échappe pas à une telle règle. Il faut que l'élève reçoive ou produise de l'écrit et c'est au cours de ces activités que certains enseignements lui seront dispensés.

2.3 Encourager les prises de risques et tolérer l'erreur

Le respect de l'apprentissage naturel implique donc que la prise de risques sera fortement encouragée. Il ne faut pas attendre que l'apprenant sache écrire pour lui permettre d'écrire. C'est en écrivant qu'il éprouvera ses hypothèses sur la langue et un tel fonctionnement oblige le scripteur à oser proposer ses solutions devant la production d'un mot, d'un message, d'un texte, etc.

Dans cette perspective, l'erreur n'est plus l'erreur. Elle devient une réponse que l'élève a trouvée et elle nous permet d'accéder plus facilement à la représentation qu'il se fait du fonctionnement de l'écrit. Pointer du doigt les «erreurs» a pour effet d'inhiber toute tentative du scripteur. En revanche, c'est précisément sur ces écritures temporaires que l'enseignement prendra sa source.

2.4 Les apprentissages se font en contexte signifiant

La communication implique l'engagement de celui qui en dispose. On peut difficilement demander à un enfant d'assimiler des notions si le premier objectif de ces apprentissages est noyé dans une kyrielle d'exerciseurs où la langue est réduite à apposer des «s», des «x», des «nt», etc. dans des cases vides. Toute règle doit être enseignée lorsque le scripteur en manifeste l'ignorance ou la non-maîtrise lors d'un projet de production écrite. L'enseignement d'une connaissance déclarative, qu'il s'agisse de règles lexicales ou de règles grammaticales, par exemple, doit venir se greffer à un travail en cours et non pas précéder les tenta-

tives de production de textes des scripteurs. Écrire et lire obligent à tenir compte d'un projet de communication bien plus que de se soumettre à un code. L'objectif d'une production littéraire continue est à la base même de l'approche du langage intégré. Nous verrons plus loin qu'un tel principe peut toutefois poser certaines limites. Nous ferons alors part des ajustements qui peuvent être apportés à une telle situation.

2.5 Valoriser les productions écrites des élèves par le partage et la diffusion

La fin ultime de la production de textes réside dans la diffusion des réalisations du scripteur. Écrire uniquement pour soi implique que le scripteur en est rendu à un niveau élevé de motivation; généralement, cet intérêt repose sur des expériences antérieures de diffusion. Les scripteurs, quel que soit leur âge, manifestent toujours le besoin de communiquer leurs productions ou encore leurs impressions à la suite d'une lecture qui les a intéressés. En langage intégré, le partage des productions est présent dans la démarche; ce partage concerne non seulement les textes terminés, mais aussi toute portion de texte en cours d'élaboration. Écrire dans le seul but d'être corrigé n'a pas sa place en langage intégré. Toute production est assujettie au projet de communication et, avant de procéder à la diffusion, la correction du texte se fait par des échanges et des discussions sur l'œuvre que le scripteur est en train d'élaborer.

2.6 Une définition générale de l'approche du langage intégré

Si nous voulions définir l'approche du langage intégré, nous le ferions en référence à ses principaux principes théoriques. Même si le fait de définir le langage intégré comporte le risque de le réduire à ses divers principes au détriment peut-être de toute la «mentalité» qui le supporte, nous proposons ici une définition qui, nous l'espérons, s'avère la plus représentative possible de son esprit et de son application.

Selon l'approche du langage intégré, les apprenants constituent les premiers acteurs de la relation pédagogique qui s'instaure autour de l'apprentissage de la langue écrite. Le premier objectif de cette approche consiste à considérer les élèves comme des utilisateurs de la langue écrite même s'ils n'en maîtrisent pas encore tous les rudiments. À ce titre, tous

les enfants du groupe sont considérés comme faisant partie du même «club littéraire» où chacun produit de l'écrit et le soumet aux autres membres de la communauté de lecteurs et de scripteurs pour fins de communication, de discussion et d'échange. Un tel contexte oblige à mettre sur pied un dispositif pédagogique où l'apprentissage repose sur l'expression écrite spontanée des élèves, et ce, dans un climat d'échange naturel et signifiant; le projet de communication doit être élaboré le plus rapidement possible de manière à ce que les élèves disposent régulièrement de la langue écrite. Il ne faut donc pas attendre que tous les mécanismes de l'écrit soient en place pour lancer les élèves dans des activités de lecture et d'écriture. Un certaine place doit être faite à la prise de risques et à la tolérance de l'erreur. Ces imperfections feront l'objet d'un enseignement spécifique (mini-leçon) ou de discussions entre les élèves et avec l'animateur (conférences). En langage intégré, la signifiance du projet de communication doit primer. Les productions finales doivent être diffusées ce qui, tout compte fait, constitue la «célébration» du scripteur qui voit ses réalisations littéraires valorisées par le sort qu'on leur réserve.

Nous n'avons pas la prétention de fournir ici une définition complète et définitive de l'approche du langage intégré, mais nous croyons avoir cerné les principaux principes qui la composent.

Précisons enfin que s'engager dans l'approche du langage intégré n'exclut pas l'effort, le travail ni la persévérance auxquels doivent se soumettre les élèves. Nous croyons toutefois qu'une telle pratique pédagogique dépasse largement la simple et unique transmission de connaissances pour laisser plus de place à la responsabilité de l'élève qui, petit à petit, s'approprie l'écrit pour le mettre au service de ses besoins de communication. L'intervention auprès de tout élève ne peut que bénéficier de ce principe de l'engagement de celui ou de celle qui apprend.

3. L'ENTRÉE DANS L'ÉCRIT

Nous avons fait état précédemment du niveau de représentation de l'écrit dont disposent les enfants lors de leur premier contact avec l'apprentissage formel de la langue écrite. Selon l'approche du langage intégré, il faut permettre aux enfants de produire de l'écrit selon ces

schèmes représentatifs qu'ils ont élaborés. Une précaution s'impose toutefois, car le seul fait de laisser les enfants inventer leur écriture ne suffirait pas à les faire cheminer vers l'écriture conventionnelle; il faut encore que l'enseignant objective les productions des enfants pour provoquer chez eux le conflit cognitif nécessaire à l'évolution des représentations du fonctionnement de l'écrit. L'action pédagogique, dans un tel contexte, doit prendre en compte la nature des hypothèses que les élèves fabriquent autour de l'écrit et de là, sous la forme de questionnement ou d'enseignement directe, transmettre aux enfants les informations qui leur permettront d'affiner leurs schémas représentatifs. Une telle rétroaction doit toujours s'effectuer en contexte véritable, c'est-à-dire que tout enseignement doit provenir d'un besoin des scripteurs tel qu'il se manifeste dans l'une ou l'autre de leurs productions. Ainsi que nous l'avons déjà mentionné, la transmission de toute règle, de toute connaissance déclarative doit venir répondre à un problème rencontré lors d'une lecture ou d'une rédaction de texte. Le lecteur-scripteur peut ainsi associer l'enseignement qu'il reçoit à une difficulté précise qui a pu interrompre son action. La tentation de structurer des leçons dont le contenu porte très peu sur le contexte de production demeure toutefois très grande et donne parfois lieu à des enseignements où la langue écrite est morcelée en ses composantes de surface. Smith (1988) adresse une mise en garde au sujet de diverses pratiques pédagogiques qui se réclament de l'approche du langage intégré. En milieu anglophone, l'approche du langage intégré a été largement diffusée et a donné lieu à un certain engouement. L'appropriation qu'en ont faite les enseignants ne s'avère pas toujours conforme à sa philosophie et, dans certains cas, nous assistons à un amalgame d'anciennes et de nouvelles procédures. Pour Smith (1988), une telle cohabitation n'est guère possible.

> *But with the expansion of «whole-language» awareness has come dilution and even distortion. Some teachers will say they are «doing whole language» if they use «big books» or integrate reading and writing activities. They still employ worksheets and engage in other artificial, trivialized activities. Publishers have begun to produce whole-language material – a contradiction in terms – and the travesty of whole-language tests has begun to appear* (Smith, 1988, 128).

Bien que nous soyons très sensible aux réserves de Smith (1988), nous estimons que certaines difficultés de la langue sont peu susceptibles d'apparaître lors des productions des élèves. Selon le fonctionnement du langage intégré, dès qu'une difficulté est présente dans l'un ou l'autre des textes produits par les élèves, une mini-leçon est préparée et dispensée aux élèves concernés par un tel obstacle de la langue. Ainsi, diverses composantes de l'orthographe lexicale et grammaticale risquent de ne pas être couvertes puisque leur occurrence dans leurs productions peut être nulle.

Gentry et Gillet ont très bien posé le problème, du moins en ce qui concerne l'orthographe lexicale. Ils reconnaissent que l'apprentissage de ce type d'orthographe, bien qu'il soit basé sur les premières écritures inventées de l'enfant, doit donner lieu à des enseignements spécifiques afin que l'élève puisse disposer de stratégies qui dépassent les seuls processus de mémorisation visuelle de l'orthographe des mots.

> *While some believe whole language and direct instruction models are mutually exclusive, we believe they are different but complementary. Learning to spell entails both unconscious and effortless learning as well as learning that may need to be more directed and specific* (Gentry et Gillet, 1993, 3).

Ce qu'ils proposent dépassent largement le simple «collage» de pratiques didactiques diverses où l'enseignement oral et le recours aux exercices reconquerraient leurs lettres de noblesse. La démarche qu'ils soumettent repose d'abord sur le respect des écritures inventées. À ce sujet, ils reconnaissent cinq niveaux de la genèse de l'écriture : les stades précommunicatif, semi-phonétique, phonétique, transitoire et conventionnel. Sur la base des caractéristiques de chacun de ces stades, Gentry et Gillet (1993) proposent un ensemble de mises en situation qui visent à fournir aux élèves des stratégies d'identification, de catégorisation, de recherche et d'utilisation conventionnelle de l'orthographe lexicale. Une telle pratique toutefois ne vient pas dénaturer les préceptes du langage intégré, car l'atelier d'écriture occupe la majeure partie de l'activité des élèves qui, dans un tel contexte, doivent produire et diffuser leurs textes. En fait, une quinzaine de minutes chaque jour sont consacrées à l'ensei-

gnement direct de certaines notions jugées accessibles à la compréhension des enfants. À titre d'exemple, des exercices de segmentation de la phrase ou du mot sont proposés aux enfants du stade précommunicatif. Ainsi, les enfants sont soumis plus précocement à la découverte de certaines caractéristiques de la langue et, dans la mesure où les ateliers de production de textes sont maintenus, ces nouveaux apprentissages peuvent être réinvestis dans leurs projets d'écriture.

Les travaux de Fijalkow et Fijalkow (1991) ont fait ressortir l'importance du processus d'analyse de la langue orale pour accéder ensuite aux conventions de l'écriture. Or, nous croyons que l'approche du langage intégré dans laquelle l'enfant utilise régulièrement l'écrit selon les représentations qu'il s'en fait et le type d'enseignement direct proposé par Gentry et Gillet (1993), surtout pour les enseignements qui portent précisément sur l'analyse de la langue orale, sont susceptibles de faciliter l'entrée dans l'écrit des enfants du préscolaire et de première année. L'approche du langage intégré présente l'avantage de réhabiliter tout le domaine de l'enseignement des connaissances procédurales liées au langage écrit. En revanche, cette approche, sans qu'elle nie vraiment l'importance des connaissances déclaratives, diffère parfois, dans le temps, l'enseignement de telles connaissances, puisque ces contenus d'apprentissage ne sont abordés qu'au moment de leur emploi dans les productions des élèves. Le dispositif pédagogique élaboré par Gentry et Gillet (1993) qui porte particulièrement sur l'orthographe lexicale paraît satisfaire aux exigences de l'enseignement des connaissances déclaratives et à celui des connaissances procédurales.

Dans une démarche d'enseignement, l'atteinte de l'équilibre entre les connaissances déclaratives et les connaissances procédurales s'avère difficile. Parce qu'il implique des savoirs et des savoir-faire, le langage écrit doit être enseigné et appris sous ce double aspect. À ce sujet, Brien (1990) soutient que :

> *Pour résumer, nous pouvons considérer la structure cognitive d'un individu comme constituée de deux ensembles de connaissances : un ensemble qui comprend ses connaissances déclaratives* [...] *et un ensemble qui comprend ses connaissances pro-*

gnement direct de certaines notions jugées accessibles à la compréhension des enfants. À titre d'exemple, des exercices de segmentation de la phrase ou du mot sont proposés aux enfants du stade précommunicatif. Ainsi, les enfants sont soumis plus précocement à la découverte de certaines caractéristiques de la langue et, dans la mesure où les ateliers de production de textes sont maintenus, ces nouveaux apprentissages peuvent être réinvestis dans leurs projets d'écriture.

Les travaux de Fijalkow et Fijalkow (1991) ont fait ressortir l'importance du processus d'analyse de la langue orale pour accéder ensuite aux conventions de l'écriture. Or, nous croyons que l'approche du langage intégré dans laquelle l'enfant utilise régulièrement l'écrit selon les représentations qu'il s'en fait et le type d'enseignement direct proposé par Gentry et Gillet (1993), surtout pour les enseignements qui portent précisément sur l'analyse de la langue orale, sont susceptibles de faciliter l'entrée dans l'écrit des enfants du préscolaire et de première année. L'approche du langage intégré présente l'avantage de réhabiliter tout le domaine de l'enseignement des connaissances procédurales liées au langage écrit. En revanche, cette approche, sans qu'elle nie vraiment l'importance des connaissances déclaratives, diffère parfois, dans le temps, l'enseignement de telles connaissances, puisque ces contenus d'apprentissage ne sont abordés qu'au moment de leur emploi dans les productions des élèves. Le dispositif pédagogique élaboré par Gentry et Gillet (1993) qui porte particulièrement sur l'orthographe lexicale paraît satisfaire aux exigences de l'enseignement des connaissances déclaratives et à celui des connaissances procédurales.

Dans une démarche d'enseignement, l'atteinte de l'équilibre entre les connaissances déclaratives et les connaissances procédurales s'avère difficile. Parce qu'il implique des savoirs et des savoir-faire, le langage écrit doit être enseigné et appris sous ce double aspect. À ce sujet, Brien (1990) soutient que :

> *Pour résumer, nous pouvons considérer la structure cognitive d'un individu comme constituée de deux ensembles de connaissances : un ensemble qui comprend ses connaissances déclaratives* [...] *et un ensemble qui comprend ses connaissances pro-*

> *cédurales.* [...] *la distinction n'est pas aussi nette entre connaissances déclaratives et connaissances procédurales : de fait, il y a intersection entre les ensembles* [...] (Brien, 1990, 28).

Pour Brien, cette intersection est appelée connaissances duelles; de plus, elle souligne la nécessité de conjuguer les deux formes de connaissances dans toute démarche de l'enseignement de l'écrit. L'enfant qui attribue un signe ou une lettre à chacune des syllabes lors, de l'écriture inventée d'un mot, mobilise un savoir-faire en appliquant son propre système de règles qui s'est non seulement élaboré par la force de la pratique, mais aussi par l'enseignement direct qu'il a pu recevoir au sujet de la segmentation du mot.

CONCLUSION

Sachant que les enfants qui abordent l'apprentissage formel de l'écrit disposent déjà de schémas représentatifs du fonctionnement de l'écrit, il importe d'adapter les stratégies d'enseignement à ces connaissances antérieures des élèves. Une des voies à privilégier quant à l'intervention est celle du langage intégré car, en raison même de sa philosophie, les élèves sont très tôt considérés comme des utilisateurs véritables de la langue écrite et des interlocuteurs valables pour l'adulte. Dans un tel contexte, il est permis de commencer l'apprentissage de l'écrit tout en respectant ces premières représentations qui donnent lieu à l'émission de diverses hypothèses que l'enfant élabore, évalue et affine.

L'approche du langage intégré accorde une place prépondérante au développement des connaissances procédurales. Il faut maintenir cette orientation, car il s'avère que c'est davantage dans des situations de production que les élèves développent et ajustent des stratégies de compréhension et de production de textes. Bien sûr, les moyens qu'ils déploient sont d'autant plus adéquats que leur niveau de représentation de la langue écrite est juste. Pour résoudre des problèmes que posent l'écrit, les enfants qui bénéficient de l'approche du langage intégré prennent plus de risques, disposent d'un plus grand nombre de stratégies et manifestent une plus grande confiance devant la tâche (Stice et Bertrand, 1990). Ceci étant dit, il ne faut pas inférer qu'une telle approche néglige l'enseignement direct lié aux connaissances déclaratives. Le dispositif

du langage intégré prévoit le recours aux mini-leçons et aux conférences d'édition où, dans les deux cas, des notions non maîtrisées par les enfants sont enseignées. De plus, comme le proposent Gentry et Gillet (1993), à chacun des ateliers d'écriture viennent se joindre de courtes périodes d'enseignement qui contribuent à accroître les connaissances et à développer le registre de stratégies des élèves. On évite ainsi de se cantonner dans une stratégie d'enseignement qui focaliserait trop exclusivement sur l'un ou l'autre type de connaissances (déclaratives et procédurales) à transmettre.

En somme, il s'impose que les élèves puissent avoir l'occasion de disposer du langage écrit pour parfaire leurs schémas représentatifs de la langue. C'est sur ce matériel produit par les enfants que viendront se greffer les enseignements qui, dès lors, répondront à un véritable besoin de production. Pour apprendre, il faut que les enfants s'approprient véritablement l'écrit, ce qui nous oblige à délaisser le paradoxe du «ils liront lorsqu'ils sauront lire; ils écriront lorsqu'ils sauront écrire.».

RÉFÉRENCES

BESSE, J.M. (1989).
La production d'écrit chez le jeune enfant, avant l'école primaire. *Premier contact avec l'écriture et la lecture*. Rhodes : Éditions Helidoni.

BOUDREAU, G. (1991).
Écrire devant les élèves ou l'enseignante modèle-scripteure. *Vie pédagogique, 73*, 44-47.

BRIEN, R. (1990).
Science cognitive et formation. Québec : Presses de l'Université du Québec.

CHAUVEAU, G. et ROGOVAS-CHAUVEAU, É. (1991).
Des enfants de six ans et le développement de la lecture. *Les dossiers de l'éducation, 18*, 5, 8.

DOWNING, J. (1987).
Clarté cognitive et conscience linguistique. *Les dossiers de l'éducation, 11-12*, 31-42.

DOWNING, J. et FIJALKOW, J. (1984).
Lire et raisonner. Toulouse : Privat.

FERREIRO, E. et TEBEROSKY, A. (1982).
Literacy before schooling. Exeter (NJ) : Heinemann.

FERREIRO, E. et GOMEZ-PALACIO, M. (1988).
Lire-écrire à l'école, comment s'y apprennent-ils? Lyon : Centre régional de documentation pédagogique.

FIJALKOW, É. (1989).
Mesurer la clarté cognitive : le langage technique de la lecture-écriture. *Premier contact avec l'écriture et la lecture*. Rhodes : Éditions Helidoni.

FIJALKOW, J. et FIJALKOW, É. (1991).
L'écriture inventée au cycle des apprentissages. Étude génétique. *Les dossiers de l'éducation, 18, 5, 8*, 125-167.

GENTRY, J.R. et GILLET, J.W. (1993).
Teaching Kids to Spell. Portsmouth (NH) : Heinemann.

GOMBERT, J. É. (1990).
Le développement métalinguistique. Paris : PUF.

LOMAX, R.G. et MCGEE, L.M. (1987).
Young children's concepts about print and reading : Toward a model of word reading acquisition. *Reading Research Quarterly, 22*(2), 237-255.

READ, C. (1986).
Children's Spelling. London, Boston and Henley : Routledge et Kegan Paul.

READ, C. (1971).
Preschool children's knowledge of english phonology. *Harvard Educational Review, 41*(1), 34. [Cité *in* Read, C. (1986)].

STICE, C.F. et BERTRAND, N.P. (1990).
Whole language and the emergent literacy of at-risk children : A two year comparative study. US Department of Education, Educational resources information center (ERIC), ED 324636.

TOLCHINSKY LANDSMAN, L. et LEVIN, I. (1987).
Écrire de quatre à six ans. *Les dossiers de l'éducation, 11/12*, 43-76. Toulouse : Le service de publications de l'Université de Toulouse-Le-Mirail.

VAN GRUNDERBEECK, N., GAGNÉ, G., GAGNÉ, L. et PERRON, L. (1990).
L'enseignement de la lecture en première et deuxième années primaire au Québec. *In* Boyer, J.-Y. et Lebrun, M. (éd.), *Actualité de la recherche en lecture* (p. 292-309). Montréal : ACFAS.

SMITH, F. (1988).
Joining the literacy club. Portsmouth (NH) : Heinemann.

FACILITER L'ÉMERGENCE DE L'ÉCRIT ... C'EST DONNER DU POUVOIR À L'ENFANT

JACQUELINE THÉRIAULT
Université du Québec à Chicoutimi

1. LE CONCEPT D'ÉMERGENCE DE L'ÉCRIT

L'utilisation, dans le titre, du terme «émergence de l'écrit» traduit l'orientation de la recherche actuelle sur le développement de la lecture et de l'écriture des enfants d'âge préscolaire (Clay, 1966; Goodman, 1980; Teale et Sulzby, 1986). La préoccupation des chercheurs s'éloigne de plus en plus des concepts liés à la maturation et aux préalables ou «readiness» pour la lecture. Des études comme celles de Durkin (1966) sur les lecteurs précoces, de Clay (1975) qui analyse l'écrit de l'enfant et en dégage des principes, de Fador (1966) qui démontre l'importance de la lecture d'histoires dans le développement de la lecture et de l'écriture annoncent l'arrivée d'un nouveau paradigme pour comprendre comment l'enfant s'approprie ce savoir. Un paradigme centré sur l'enfant, qui considère ce dernier comme un constructeur actif de sa connaissance par rapport à l'objet d'étude qu'est la communication écrite (Ferreiro, 1990). Les partisans de cette approche placent l'écrit dans un processus développemental qui s'élabore dans un contexte culturel et social, influencé par les interactions avec les autres et avec l'écrit de l'environnement.

L'idée d'émergence suggère que lorsque le développement prend place, il y a quelque chose de nouveau qui se produit et se rattache à ce qui existait déjà. Le développement se fait dans une direction qui implique l'idée de progrès dans l'élaboration de connaissances sur l'écrit. Ainsi, l'adulte voit maintenant de la lecture dans l'exploration des livres d'images par les bébés et de l'écriture dans les gribouillis de ces derniers.

Cette idée de construction d'un savoir sur l'écrit implique une reconnaissance des expériences et des connaissances de l'enfant avant son entrée à l'école et implique également un regard d'adulte différent qui reconnaît l'enfant comme un constructeur de ce savoir (Ferreiro et Teberosky, 1982).

Dans la documentation anglaise, on utilise le terme «literacy» pour traduire le développement de la lecture et de l'écriture. Bien que ce terme ait été traduit dans certains travaux québécois, le mot «litéracie» n'est pas assez porteur de sens en français pour être utilisé dans ce texte. Le terme «écrit» est choisi et fera référence à la compétence de l'enfant à interpréter de l'écrit, donc à lire et sa compétence à produire un message, donc écrire (Ferreiro, 1988). L'image de l'enfant qui émerge de l'écrit en est une «d'intelligence active interagissant avec un objet de connaissance, l'imprimé, observable dans son environnement» (Ferreiro et Teberosky, 1982).

2. LE DÉVELOPPEMENT DE L'ÉMERGENCE DE L'ÉCRIT

Comment l'enfant s'approprie-t-il notre système d'écriture? Comment construit-il son savoir par rapport à l'écrit?

La recherche des vingt dernières années confirme : a) que le développement de l'écrit commence bien avant l'arrivée de l'enfant à l'école; b) que ce dernier développe ses capacités à lire et à écrire dans des situations informelles à la maison et dans la société; c) qu'il développe ses capacités de lecteur et de scripteur de façon concomitante, en interaction et non de façon séquentielle; d) que l'écrit présenté doit être contextuel et fonctionnel; e) que l'enfant s'approprie ce savoir en passant par divers stades.

Sans négliger l'influence majeure des recherches de Goodman (1990), de Teale et Sulzby (1986), de Clay (1975), de Durkin (1966) et d'autres, nous allons nous concentrer sur les travaux de Ferreiro pour essayer de comprendre comment l'enfant s'apprend à lire et à écrire.

Comme le signale Besse *et al.* (1988), Ferreiro est parmi les chercheurs, celle qui, depuis quelques années, dit des choses neuves et, j'ajoute, originales sur le développement de l'écrit du jeune enfant. Elle étudie la psychogénèse du lire et de l'écrire afin de comprendre l'évolution des systèmes d'idées édifiés par l'enfant sur la nature de cet objet social qu'est notre système d'écriture.

Pour édifier son savoir par rapport à la représentation et à l'interprétation de notre système d'écriture, l'enfant passerait par divers stades.

Dans ses premiers écrits, Ferreiro parlait de quatre stades qu'elle nommait présyllabique, syllabique, syllabico-alphabétique et alphabétique.

Maintenant, elle présente le développement de ces stades à l'intérieur de deux périodes. La première regroupe les connaissances qui se manifestent avant que l'enfant prenne conscience de la phonétisation de la représentation écrite et une deuxième période, marquée par la conscience de l'aspect phonétique de la langue, montre alors un enfant qui utilise des hypothèses différentes pour résoudre les problèmes du système d'écriture.

À quoi donc l'enfant se trouve-t-il confronté dans cette conquête et comment manifeste-t-il sa connaissance? Dans un premier temps, il doit résoudre le problème de la distinction à faire entre le dessin et l'écrit. Durant cette période, l'enfant travaille à trouver les indices qui l'amèneront à différencier les marques graphiques et à réaliser qu'il est en face de deux modes de représentation : une représentation iconique (dessin) et une représentation non iconique. Il se rend compte que les deux représentations utilisent des lignes droites, des lignes courbes et des points, que ces lignes sont quelquefois ouvertes et quelquefois fermées. Il est donc devant le problème de délimiter la frontière qui existe entre le dessin et l'écrit. Graduellement, il se rend compte qu'il y a une forme d'organisation différente de ces lignes dans les deux modes de représentation. Quand il dessine, les lignes sont organisées pour former le contour de l'objet et ces lignes ne sont plus organisées de la même façon quand il écrit. La forme des lettres n'a rien à voir avec la forme de l'objet, les lettres deviennent des référents par elles-mêmes et leur organisation ne ressemble pas à la mise en place des parties d'un objet.

Dans ses efforts de différenciation apparaissent deux principes qui orientent sa pensée : l'écrit présente des formes arbitraires qui n'ont pas de lien avec des objets réels et les lignes utilisées pour représenter l'écrit sont organisées d'une façon linéaire.

Cette acquisition se produit très jeune. Il semble qu'à trois ans, la majorité des enfants interprètent et produisent des représentations différentes pour le dessin et l'écrit. Les formes conventionnelles apparaissent tôt dans les productions des enfants. Ces derniers ne mettent pas leurs efforts à inventer de nouvelles formes de lettres. Ils acceptent les

formes des lettres socialement décrétées et ils le font très tôt. Ils ne concentrent pas leurs efforts sur les éléments graphiques comme tels, mais plutôt sur la façon dont ces éléments sont organisés.

Après avoir assimilé la différence qui existe entre les deux modes de représentation graphique, l'enfant cherche maintenant comment ils sont apparentés. La relation qui existe entre l'illustration et le texte dans un livre d'histoire et dans son environnement comme celle qui se retrouve dans ses productions personnelles pose un nouveau problème. Il le résout de la façon suivante : comme il sait que les signes écrits se situent à l'extérieur de la représentation de l'objet, il essaie de trouver comment l'écrit va représenter, va nommer l'objet. Et au départ, il considère que seuls les noms sont écrits et il se demande comment les lettres sont organisées pour être lisibles.

De ce point de vue, le problème qui apparaît relève des aspects quantitatif et qualitatif de notre système d'écriture. Sur le plan quantitatif, l'enfant décide que pour être lisible, un mot doit contenir un minimum de lettres. Selon ce principe de quantité minimale, il semble que la majorité des enfants exige la présence de trois lettres pour qu'un mot dise quelque chose. Si, de plus, ces trois lettres sont dans un ordre linéaire, les enfants sont alors certains que c'est le nom de l'objet, de l'animal ou de la personne qui est écrit.

Par la suite, il est intéressant d'observer que cette condition quantitative ne semble plus suffisante pour avoir une bonne représentation du mot selon l'état de conceptualisation de l'enfant. Une condition qualitative s'ajoute à celle-ci : les lettres doivent être différentes, d'où le principe de variations qualitatives internes. Si une pièce d'écriture est toujours constituée des mêmes lettres, les enfants la rejettent.

Cette prise de contrôle progressive de ces deux principes conduit l'enfant à édifier des variations entre les divers écrits. Il considère et met des différences dans sa chaîne écrite et il justifie ces variations dans son interprétation, ce qui augmente son niveau de satisfaction.

Dans un premier temps, il représentait deux mots par les mêmes graphiques et donnait des noms différents. À mesure qu'il avance dans la construction de ce savoir, il cherche des différences graphiques pour

soutenir son énoncé. Il n'accepte plus que deux séquences de lettres identiques disent des noms différents. Il résoudra ce nouveau problème soit avec la condition quantitative, soit avec la condition qualitative ou les deux à la fois.

De plus, il s'aperçoit que les adultes utilisent parfois quelques lettres et parfois beaucoup plus. Pourquoi cette variation dans la quantité? Le mot est vu dans sa globalité, car l'enfant n'est pas encore sensible à l'agencement sonore du mot.

La variation du nombre de lettres est reliée à l'aspect quantifiable; plus de lettres, si l'objet est gros; moins, s'il est petit (ours prendra alors plus de lettres que le mot papillon); plus de lettres, pour une personne âgée; moins, pour le nom d'un enfant.

Les différences dans l'écrit sont aussi reliées par la variation qualitative. Par exemple, si l'enfant possède un répertoire de plusieurs lettres, il utilisera différentes lettres pour désigner différents mots sans nécessairement en varier le nombre. S'il possède un éventail de lettres plus restreint, il changera alors la position des lettres pour écrire un mot, tout en conservant constant le nombre de graphèmes utilisés.

Tout ce savoir que l'enfant se construit pour s'approprier le système d'écriture se manifeste avant qu'il commence à saisir la relation entre la phonétique du mot et sa représentation graphique.

À mesure que cette dimension phonétique entre en jeu, l'enfant est devant de nouveaux problèmes qu'il essaiera de résoudre en prenant appui sur l'hypothèse, soit syllabique, soit syllabico-alphabétique pour aboutir à l'hypothèse alphabétique qui représente le système d'écriture conventionnelle et cela, tant pour l'interprétation que pour la production de messages.

Cette nouvelle étape est marquée par la conscience que l'enfant commence à avoir de la phonétisation de l'écriture et de la mise en relief des ressemblances ou des différences sonores des graphèmes écrits. Le travail cognitif qu'il accomplit à l'intérieur des hypothèses utilisées se réalise toujours par une implication des axes quantitatif et qualitatif d'un écrit porteur de sens.

À l'intérieur donc du stade syllabique, on observe certains mouvements. L'enfant écrit en s'appuyant sur les critères déjà nommés comme la quantité minimum mais, quand il procède à la lecture de ce qu'il vient d'écrire, les valeurs assignées aux lettres sont les syllabes.

Quand il trouve plus de lettres que de syllabes, il est devant un problème qu'il règle en remaniant les lettres plutôt que d'effacer. Un autre conflit se présente à lui quand il doit écrire un mot d'une syllabe. Son cheminement antérieur rend difficile la décision d'écrire une lettre, étant donné qu'il entend un son. Souventes fois, il met deux lettres et dit qu'il ne sait pas pourquoi. Une autre source de conflits se présente aussi à l'enfant lorsqu'il regarde sa production et celle des individus alphabétisés. L'enfant comprend bien son système, sa manière d'écrire mais il a de la difficulté à comprendre les écrits de l'environnement. Chaque fois qu'il essaie d'appliquer l'hypothèse syllabique à l'écrit des autres, il trouve ordinairement un surplus de lettres et il rencontre souvent ce déséquilibre dans l'écriture de son prénom.

Certains résolvent le problème par l'utilisation de l'axe quantitatif (deux lettres pour chaque syllabe). Si cette réponse ne donne pas de résultat, l'enfant cherche et abandonne graduellement ce système et se dirige vers ce que Ferreiro nomme l'hypothèse syllabico-alphabétique. Il essaie alors d'analyser le mot en terme de phonèmes sans abandonner l'utilisation de la syllabe.

Cette écriture syllabico-alphabétique indique que l'enfant accepte de mettre plus de lettres à son mot et ce qui manque encore ne doit pas être considéré comme une omission, comme une écriture déviante. Dans une perspective développementale, c'est le contraire qui doit être considéré, il y a addition de lettres par rapport aux écritures syllabiques précédentes. C'est un point de vue important à considérer quand on évalue le développement d'un enfant.

Enfin, l'enfant comprend les principes du système alphabétique et il écrit d'une façon conventionnelle. C'est une étape finale pour cette partie de son savoir sur l'écrit, mais c'est la première d'une autre période. D'autres problèmes sont à résoudre maintenant, en particulier celui de

l'orthographe. Ces problèmes commencent seulement quand les principes de base du système alphabétique ont été saisis.

Les études de Ferreiro ont été faites en espagnol. D'autres chercheurs, cependant, ont repris ses travaux avec des enfants de langues différentes. Les observations de Ferreiro sur le développement de l'écrit se confirment. Ici, au Québec, à ma connaissance, deux recherches ont été faites à partir des protocoles de Ferreiro. Une avec des enfants de première année, réalisée par Lavoie (1989). L'autre étude a été conduite par Lapointe (1990). Cette dernière a travaillé avec dix-huit enfants de classe maternelle dont l'âge, en début d'année, se situait entre cinq ans un mois, et six ans. Les enfants ont été vus individuellement quatre fois au cours de l'année. L'étude voulait savoir à quel niveau de conceptualisation sont rendus les enfants de classe maternelle en fin d'année. Ils ont été évalués à partir de la production écrite de leur nom et l'analyse de ses parties et la production écrite de mots d'une, de deux, de trois et de quatre syllabes et d'une phrase.

Les résultats démontrent que la majorité des enfants sont en mesure d'écrire correctement leur prénom en fin de séjour à la maternelle bien que la plupart ne puissent faire correctement l'analyse des parties qui le composent. On note une progression constante dans les quatre stades élaborés par Ferreiro. Cette évolution a semblé plus rapide entre les séances 2 et 3 qu'entre les séances 3 et 4.

Cette étude recommande fortement de conscientiser davantage les enfants de classe maternelle à la production et à l'interprétation de l'écrit. Que cette conscientisation se fasse surtout par des activités d'interaction avec l'écrit de l'environnement. Lapointe (1990) suggère aussi d'inciter, d'une façon informelle, les enfants à produire de l'écrit, à parler de l'écrit.

3. LES COMPOSANTES PÉDAGOGIQUES D'UN PARADIGME «D'ÉMERGENCE DE L'ÉCRIT»

Les applications pédagogiques reliées au paradigme d'émergence de l'écrit s'appuient d'abord sur une conception de la lecture et de l'écriture qui considère l'écrit comme un objet social et culturel qui se centre sur l'enfant en quête de sens, qui reconnaît l'enfant responsable de la construction de son savoir et qui admet que ce savoir commence bien avant l'âge de six ans.

Un élément important de ce paradigme «d'émergence de l'écrit» est l'environnement physique où se retrouvent des personnes et des objets physiques. Dans cet environnement, on verra d'abord un modèle d'adulte à imiter, une actualisation du jeu symbolique et un matériel écrit abondant et varié qui permet et favorise des activités fonctionnelles (Thériault, 1991).

Ces trois éléments seront vitalisés par l'interaction des différentes personnes (adulte, enfant) entre elles et par l'interaction avec tout ce qui se retrouve dans l'environnement et qui est lié à la lecture et l'écriture.

3.1 L'adulte, un modèle à imiter

L'enseignante de la classe maternelle se doit de réaliser ou de continuer ce que des parents ont amorcé à la maison. Elle devient un modèle qui interagit avec l'écrit et que l'enfant peut observer. C'est par elle ou par l'adulte que le jeune enfant prend aussi conscience de l'entité texte. Faire la lecture aux enfants devient donc une activité à privilégier dans le modèle «d'émergence de l'écrit». La lecture d'histoires doit être quotidienne et se réaliser non seulement à la maternelle mais tout au long du primaire. Le tableau suivant présente la démarche de ces deux partenaires (adulte-enfant) lors de la lecture d'histoire.

Tableau 1 – Démarches respectives de l'adulte et de l'enfant dans le modèle d'émergence de l'écrit

L'adulte	L'enfant
1. Lit à haute voix.	1. Écoute.
2. Utilise un ton approprié et imite le langage du livre.	2. Voit comment l'adulte réfléchit.
3. Fait des commentaires et pense tout haut.	3. Reçoit un modèle pour agir avec un texte.
4. Se pose des questions sur ce qui peut arriver.	4. Trouve des solutions parce qu'on l'invite à penser. Il développe une capacité d'anticipation.
5. Manifeste son contentement ou son inquiétude.	5. Développe son imagination.
6. Attire l'attention sur l'image, sur certaines situations, se sert de l'image pour faire des prévisions.	6. Comprend qu'il existe une relation entre l'image, l'écrit et le langage oral.
7. Fait référence à ce que sait l'enfant.	7. Développe sa capacité à faire des liens entre ce qu'il sait et les situations de l'histoire.
8. Lui demande son avis.	8. Développe sa capacité à formuler sa pensée.

L'adulte doit aussi relire le même livre, manifester son plaisir à faire cette activité. Dans ce modèle, il faut également verbaliser beaucoup pour soutenir les interactions par rapport à la lecture et à l'écriture.

3.2 Savoir actualiser le jeu symbolique comme toile de fond du développement de l'écrit du jeune enfant

Le jeu de l'enfant de deux à sept ans est marqué par le symbolisme. Il utilise le symbole dans des activités de langage, dans le dessin, dans l'imitation et dans les jeux de faire-semblant (Thériault, 1989). Ce jeu a des caractéristiques différentes selon l'âge. Piaget dit que le jeu symbolique des quatre à sept ans se caractérise par l'observation d'un ordre dans la construction ludique, par un souci de vraisemblance et par l'attribution de rôles complémentaires. Nous préconisons beaucoup les jeux de rôles à la maternelle : rôles familiaux, rôles professionnels, rôles fantaisistes et, selon le scénario à jouer, l'écrit y a sa place. Une question comme «quel matériel devrait être présent pour jouer les rôles choisis?» (Thériault et Doyon, 1992) devient utile à l'enseignante soucieuse d'offrir de l'écrit dans un environnement contextuel.

Par exemple, on peut se demander quel matériel écrit on doit placer dans l'espace «maison» où se jouent divers rôles familiaux. Près de l'évier et de la cuisinière, placer quelques recettes écrites sur de petites fiches, des feuillets publicitaires pour élaborer la liste d'épicerie; près du téléphone, un annuaire, un mémo et un crayon; près du fauteuil ou de la chaise berçante : un porte-journaux avec journaux, revues, magazines; près du lit de bébé : quelques livres pour que le «père» ou la «mère» fassent la lecture quand le bébé se couche. Même question si on aménage un bureau de poste, un cabinet vétérinaire, un salon de coiffure, un studio de photographie, une épicerie. L'écrit doit faire partie de l'ensemble du matériel nécessaire à la réalisation de scénarios. Le jeu symbolique favorise l'appropriation de rôles qui constituent la vie et favorise l'imitation. L'enfant se développe par ces apprentissages informels. Dans certaines classes maternelles, on a tendance à écarter les jeux de rôles dans les activités des enfants.

3.3 L'enfant doit avoir accès à un matériel écrit abondant et varié

À son entrée en classe maternelle, l'enfant doit se retrouver dans un environnement physique où :

- on donne place à l'écrit;
- on fournit des expériences variées;
- on rend l'écrit accessible :
  - volumes à la portée des enfants et cela dès le début de l'année;
  - l'écrit est conçu pour être manipulé par les enfants;
  - l'écrit est composé de phrases et d'histoires et non seulement de mots isolés (importance de travailler en contexte);
  - l'écrit des enfants est présent;
  - l'écrit change au fil des activités;
  - l'écrit se retrouve dans un coin lecture :
    - bien en vue, accueillant, intime, bien délimité;
    - qui peut accueillir de quatre à six enfants;
    - qui soit original dans la disposition de volumes, des revues;
    - qui aura des livres variés;
    - où l'on changera les volumes à toutes les semaines;
  - par un coin écriture avec :
    - table, chaises;
    - papier, crayons;
    - lettres mobiles;
    - machine à écrire, ordinateur;
    - magnétophone pour que l'enfant dicte son histoire;
    - matériel pour fabriquer ses propres livres;
    - tableau pour afficher les productions des enfants.

L'élément qui assure vitalité à ce paradigme d'émergence, c'est le souci constant d'interaction possible entre ces facteurs environnementaux : un modèle d'adulte à imiter, la circulation dans un environnement riche en écrit et l'utilisation du jeu symbolique.

Dans des situations réelles de lecture, l'interaction se manifeste aussi si on encourage les enfants à utiliser le vocabulaire relié au thème présenté; si on pose des questions qui stimulent la pensée, si on propose un problème à résoudre, si on amène l'enfant à formuler des hypo-

thèses, s'il est placé dans des situations où il peut comparer, contraster, classifier, etc.; si on amène l'enfant à observer le texte et à en parler; si on le sensibilise à la relation image-texte, à la relation oral-écrit, à l'orientation de l'écriture, à dire le nom des lettres, à distinguer entre les chiffres et les lettres, à utiliser les signes de ponctuation, etc.

CONCLUSION

Le paradigme «d'émergence de l'écrit» par le rôle qu'il donne à l'enfant, à l'environnement, par les stratégies d'interactions qu'il préconise est porteur de succès. Il exige cependant de la part des enseignantes une certaine connaissance théorique sur comment l'enfant s'apprend à lire et à écrire; il demande un changement d'attitudes vis-à-vis l'échec. Si l'on accepte que l'enfant construit son savoir, on ne peut considérer l'omission de lettres comme un échec mais bien comme une non-appropriation de la structure de ce savoir.

Enfin faciliter l'émergence de l'écrit, c'est accepter que l'enfant entre tôt dans l'écrit, c'est lui permettre d'acquérir plus rapidement un meilleur contrôle de ce savoir, c'est lui donner du pouvoir pour comprendre le monde et pour réussir les différentes tâches auxquelles il sera confronté à son arrivée dans le monde dit scolaire.

RÉFÉRENCES

BESSE *et al.* (1988).
Lire-écrire à l'école, comment s'y apprennent-ils? Lyon : Centre régional de documentation pédagogique.

CLAY, M. (1966).
Emergent Reading Behavior. Thèse de doctorat inédite, University of Aukland Library.

CLAY, M. (1975).
What Did I Write? Exeter (NH) : Heinemann.

DURKIN, D. (1966).
Children Who Read Early. New York : Teacher's College Press.

FERREIRO, E. (1988).
L'écriture avant la lettre. *In* Sinclair, H. (éd.), *La production des notations chez le jeune enfant*. Paris : Presses universitaires de France.

FERREIRO, E. (1990).
Literacy development : Psychogenesis. *In* Goodman, Y. (éd.), *How Children Construct Literacy*. Newark (Del) : International Reading Association.

FERREIRO, E. ET TEBEROSKY, A. (1982).
Literacy Before Schooling. Exeter (NH) : Heinemann.

FADOR, M. (1966).
The Effect of Systematic Reading of Stories on the Language Development of Culturally Deprived Children. Thèse de doctorat inédite. Cornell University.

GOODMAN, Y. (1980).
The Roots of Literacy. Rapport présenté au 14th Claremont Reading Conference. Claremont California. ERIC ED 184067.

GOODMAN, Y. (1990).
Discovering children's inventions of written language. *In* Goodman, Y. (éd.), *How Children Construct Literacy*. Newark (Del) : International Reading Association.

LAPOINTE, L. (1990).
Étude sur le développement de l'écrit d'enfants de classe maternelle. Mémoire de maîtrise inédit. Université du Québec à Chicoutimi.

LAVOIE, N. (1989).
Évolution de l'écriture chez les enfants de première année. Mémoire de maîtrise inédit. Université Laval.

TEALE, W.H. et SULZBY, E. (1986).
Emergent literacy as a perspective for examining how young children become writers and readers. *In* Teale, W.H. et Sulzby, E. (éd.), *Emergent Literacy*. Norwood (NJ) : Ablex Publishing Corporation.

THÉRIAULT, J. (1989).
L'intervention indirecte : un moyen pour faciliter le jeu symbolique à la maternelle. Communication présentée lors du XIXe Congrès de l'Organisation mondiale d'éducation préscolaire, tenu à Londres.

THÉRIAULT, J. (1991).
La lecture et l'écriture à la maternelle! ... oui, mais il faut savoir pourquoi et comment? Communication présentée à la Journée de la recherche, au 12e Congrès de l'Association d'éducation préscolaire du Québec tenue à Hull.

THÉRIAULT, J. et DOYON, D. (1992).
L'organisation matérielle de la classe maternelle a-t-elle une influence sur le jeu symbolique des enfants? *Revue canadienne de l'étude en petite enfance*, *3*(2), 143-154.

L'ENTRÉE DANS L'ÉCRIT DES ENFANTS D'ÂGE PRÉSCOLAIRE
Un moyen de réduire et de prévenir les difficultés en langage écrit dès la maternelle

JEAN-PAUL MARTINEZ
Université du Québec à Montréal

INTRODUCTION

La prévention des difficultés en langage écrit s'avère une préoccupation centrale et quotidienne des spécialistes en pédagogie du langage écrit. Depuis déjà deux décennies, les résultats positifs obtenus en ce qui concerne les interventions précoces en langage écrit sont connus sans que cela mobilise le corps enseignant. En effet, les réflexions relevées à la présentation de ces travaux ne sont plus négatives comme autrefois, certes, mais inspirent la méfiance ou des questions du type «que va-t-on faire avec ces enfants qui savent lire? Qui questionnent sur la langue écrite, souvent, au-delà des exigences ministérielles?». Il reste que les interventions précoces, surtout pour les enfants à risques, ont des effets bénéfiques. La question qui demeure concerne le maintien des acquisitions, tant sur les plans comportemental que langagier, qui s'éteignent souvent, s'éliminent parce qu'ils sont non intégrés (Martinez, 1992). En fait, comme nous l'avons déjà fait remarquer (Martinez et Amgar, à paraître), cela dépend en grande partie du modèle conceptuel choisi (cognitiviste, béhavioriste ou humaniste) qui procure aux différents intervenants une plus ou moins grande autonomie et des interactions entre les participants qui rendent explicites les interventions (Martinez et Amgar, à paraître). Lors d'une mise en relation de travaux récents et significatifs en apprentissages précoces de la lecture et en interventions familiales, il a été observé que le maintien des effets positifs dépendait du modèle conceptuel utilisé et de la qualité des pratiques pédagogiques bien plus que du temps consacré et du conditionnement. Le maintien ne sera possible que si les interventions sur les plans des apprentissages et de la famille sont réalisées en interaction : il s'agit là d'une condition essen-

tielle. Cette interaction nécessaire n'aura sa pleine efficacité que si chacun des partenaires éducatifs s'affirme comme individuellement et conjointement responsables du projet éducatif envisagé pour l'enfant. En fait, il faut que les enseignants de l'école dans laquelle se réalisent des interventions précoces soient demandeurs de ce type d'actions auprès des enfants dont ils auront plus tard la responsabilité éducative. Comment intervenir précocement si ceux qui seront plus tard les enseignants des enfants ont une conception de l'acte de lire et d'apprendre à lire différente, voire en contradiction, et surtout s'ils n'acceptent pas les changements que cela va exiger dans leurs pratiques pédagogiques quotidiennes : c'est le vrai défi de l'intervention éducative précoce à l'école. Là ne s'arrêtent pas les changements de conceptions; il faut que les parents modifient leurs attitudes éducatives à l'intérieur de la cellule familiale et cela s'observe par leur implication effective dans le projet éducatif de l'école en concertation avec le personnel enseignant (Comeau et Salomon, 1991; Martinez, 1992; Martinez, à paraître; Montandon, 1991; Kellerhals et Montandon, 1991). Il s'agit des conditions essentielles pour que les effets des interventions précoces sur les apprentissages scolaires se maintiennent à long terme. Bien qu'elles soient nécessaires, ces différentes influences externes aux activités pédagogiques ne sont pas suffisantes. Il faut nous questionner pour savoir s'il faut aborder la prévention des difficultés en langage écrit dans une perspective compensatoire, pour colmater les «manques» de l'enfant et de sa famille par des activités indirectes ou pour favoriser une entrée directe dans l'écrit, donc apprendre à lire et à écrire à ces enfants dits à risque.

1. L'APPRENTISSAGE DU LANGAGE ÉCRIT : INTERVENTION DIRECTE OU ACTIVITÉS PRÉPARATOIRES

Intervenir précocement auprès d'enfants dits à risque apparaît pour chacun comme une mesure reconnue et indispensable pour prévenir les difficultés d'apprentissage scolaire et d'adaptation sociale. Mais ce qui divise les chercheurs et les praticiens, ce sont les modalités d'interventions sur les apprentissages à solliciter, le «quoi faire» et le «comment faire». Beaucoup s'en tiennent à des actions préparatoires aux apprentissages scolaires. Cette approche rencontre l'assentiment de plusieurs enseignants puisqu'il s'agit de rendre l'enfant apte à apprendre plutôt que d'intervenir directement sur les apprentissages et le plus tôt pos-

sible, comme d'autres le suggèrent (Cohen, 1969, 1979, 1989; White, 1986; Martinez, 1990, 1992; Martinez et Amgar, à paraître). Nous savons que les interventions précoces dans le but d'instrumenter les enfants en termes de préalables (California Achievement Test) n'a aucun effet positif sur les enfants ni sur l'apprentissage de la lecture. La recherche de Cornacchia (1989) invalide l'approche préparatoire, mais elle ne remet nullement en question la prévention des difficultés en langage écrit par des actions précoces et directes sur les apprentissages scolaires. En effet, il existe une corrélation élevée et significative entre les objectifs et le rationnel qui sous-tendent les activités de lecture proposées au préscolaire et le succès des enfants en lecture durant leur scolarité au primaire (Adam, 1990; Martinez et Amgar, à paraître; Osborn, 1990; Huba, 1989). Ainsi, comme nous l'avons déjà souligné, ce n'est pas le temps passé en maternelle qui est significatif, mais bien les activités qui s'y déroulent; surtout si celles-ci sont en continuité avec le vécu de l'école primaire.

Les questions qui se posent, en termes d'apprentissages scolaires, seront donc de savoir quoi et comment faire, en relation avec un travail auprès des familles à risque. Un des apprentissages précoces qui soulèvent le plus de débats est celui de la lecture, surtout s'il est abordé dans une conception intégrée lecture-écriture.

2. UNE APPROCHE PRÉCOCE INTÉGRÉE EN LANGAGE ÉCRIT

Les capacités cognitives des enfants sont plus développées souvent que nous ne le prétendons, et particulièrement en apprentissage de la langue écrite. La conscience linguistique que l'enfant développe provient autant de son développement cognitif que de ses expériences antérieures et présentes avec la langue écrite. Cette hypothèse, soutenue déjà par plusieurs chercheurs (Holden et McGinitie, 1972; Spencer, 1986; Templeton et Thomas, 1984; Schweinhart et Weikart, 1985), particulièrement en ce qui concerne la prise de conscience du mot, est un indicatif qui nous permet de considérer le fait que le mot serait l'unité de base de la lecture et de l'écriture. À l'inverse, d'autres chercheurs considèrent que la lettre et la syllabe sont les unités de base de la lecture et de l'écriture. Notre conception de l'unité de base tendrait plutôt à se déterminer

d'un point de vue opérationnel et expérientiel. Autrement dit, l'enfant lecteur-écrivain apprend à partir de contextes et d'expériences sur la langue (hypothèses et vérifications). Même si le mot était l'unité de base de la langue écrite, il n'aurait d'existence dynamique qu'à travers des phrases et des textes aussi variés que possible. Nous ne rejetons nullement le fait que le mot peut être lu et écrit isolément, mais cette activité correspond à un style de discours en particulier (listes d'épicerie, pense-bête, etc.). Nous pensons, toujours dans une perspective dynamique et interactive, que les unités de la langue écrite et ses sous unités n'ont d'existence propre que si elles sont liées entre elles; seules, elles sont vides de sens. Il s'agit de perspectives qui s'inspirent d'une construction ascendante et verticale de la langue écrite allant de la plus petite unité (la lettre), le mot jusqu'à la phrase et au texte. Cette vision hiérarchique a influencé très largement les méthodes d'enseignement de la lecture, qu'elles soient à départ analytique, synthétique ou mixte avec les résultats qu'on connaît (Martinez, à paraître). L'apprentissage et l'enseignement du langage écrit devraient reposer sur une vision d'ensemble intégrée de la langue écrite.

3. UN MODÈLE COGNITIF INTÉGRÉ ET COMPENSATOIRE D'APPRENTISSAGE ET D'ENSEIGNEMENT DU LANGAGE ÉCRIT

Les recherches sur les modèles interactifs et descendants nous apprennent que l'un ou l'autre des processus valorisés est indispensable pour apprendre à lire (Singer et Ruddell, 1985). De ces deux thèses, il ressort que l'une et l'autre considèrent que lire c'est comprendre. Dans le premier cas, c'est perçu comme une finalité de l'apprentissage; dans le second, c'est, au contraire, inscrit très tôt dans l'apprentissage de la lecture. Les deux modèles sont très opposés, surtout dans la pratique. Le modèle interactif se centre sur des stratégies graphophonétiques en attendant qu'elles s'automatisent, avant de les utiliser en parallèle avec des stratégies d'ordre supérieur (hypothèse, anticipation repérage, rappel des connaissances ultérieures, etc.). Tandis que le modèle descendant s'appuie sur les processus supérieurs mais en ne donnant pas aux processus inférieurs l'importance ni la prédominance que lui donne le modèle interactif. Nous supposons que ce qui oppose les tenants de ces deux modèles ne peut être retenu. Les travaux (Rieben et Perfetti, 1989; Van Grunderbeeck et Laplante, 1992) issus de ces modèles ne reposent pas

sur des études longitudinales, ni sur des travaux expérimentaux : dans beaucoup de cas, les échantillons retenus sont trop restreints (cinq, six, ou neuf enfants) pour y appliquer des instruments statistiques qui pourraient les valider.

Un modèle en lecture est scientifique; il résume un ensemble de connaissances qui permet de construire des lois. Il offre un cadre théorique pour l'interprétation de nouvelles données et observations. Il permet de prévoir et de formuler des hypothèses (Ouellet, 1981; Denhière, 1984). Nous ajoutons à cela qu'il développe des opérationnalisations d'apprentissage et d'enseignement du langage écrit (Martinez, à paraître). Nous pensons que les travaux cités précédemment ne correspondent pas à ces critères de scientificité qui permettent leur validation.

Nous pouvons relever que le modèle interactif retient qu'il est important de travailler toutes les stratégies de lecture, tandis que le modèle descendant considère que lire c'est faire du sens en valorisant très tôt les processus supérieurs requis à cet effet.

Ainsi, en tenant compte des éléments qui s'opposent le moins et en les associant aux divers travaux en lecture que nous menons et des connaissances accumulées depuis plus d'une décennie, nous en arrivons à proposer une conception expérimentale de l'acte de lire et d'apprendre à lire que nous appelons un modèle cognitif, intégré et compensatoire d'apprentissage et d'enseignement du langage écrit (Martinez, 1992). Deux éléments distinctifs en ressortent en regard des modèles de lecture analysés précédemment : d'une part, il ne s'agit en rien d'une démarche additive, avec des moments exclusifs à la démarche ascendante ou descendante; d'autre part, il s'agit d'une définition opérationnelle de l'acte de lire et d'apprendre à lire où les éléments pour lire se retrouvent dans les pratiques requises pour apprendre à lire. En d'autres termes :

> *Lire est une activité symbolique, naturellement culturelle qui s'appuie sur des processus psycholinguistiques et cognitifs de niveaux supérieurs et inférieurs en interaction, et fonctionnant sur un mode compensatoire. Cette activité a pour objet premier de réduire ou de résoudre une tension, une intention, un besoin d'ordre affectif, intellectuel et socioculturel. Cette intention va*

se concrétiser (s'observer et se réaliser) à l'intérieur d'une situation de lecture dont elle commandera le contenu (narratif, incitatif, informatif, etc.) et l'organisation du travail cognitif à privilégier. Un lecteur agit sur le texte, l'aborde et extrait des informations larges ou partielles en fonction de son style cognitif et ce qu'il veut réaliser (intention) avec cette lecture. Cette définition systémique doit se comprendre autant dans une démarche de lecturisation (apprendre à lire) que dans une détermination de ce que doit être un lecteur accompli (Martinez, à paraître).

Cette conception de l'acte de lire et d'apprendre à lire met en valeur des concepts tels activité compensatoire, intention, discours variés, style cognitif, vision intégrative et non additive des processus. Ces derniers sont apparus, tant sur le plan de la pratique que de la recherche expérimentale, comme nécessaires pour produire un acte de lire et permettre au lecteur de faciliter son travail cognitif durant l'apprentissage. En apprentissage, nous caractérisons l'intention de lecture comme devant être claire (raison) et précise (informations et mots signifiants donnés avant et rappelés au cours de la lecture du texte). Cette intention, ainsi définie, ne motive pas simplement le lecteur; elle facilite en plus son travail cognitif et lui permet de choisir le type de discours dont il aura besoin pour réaliser ladite intention (Martinez et Fleury, 1987). À la vision additive, ce modèle propose une vision compensatoire, c'est-à-dire que le lecteur apprenti devra acquérir, par la variété de textes et de stratégies proposées, une flexibilité cognitive lui permettant d'aller de l'une à l'autre, en fonction de ses besoins (Martinez, à paraître).

Il s'agit d'éviter de travailler séparément les lettres et les syllabes, car il a été observé, autant en recherche-action qu'en recherche expérimentale, que cela provoque des phénomènes de focalisation, c'est-à-dire des fixations graphèmes-phonèmes (Barr, 1975; Martinez, à paraître, 1992). Le travail exclusif sur des mots isolés provoque aussi des phénomènes de globalisation, l'enfant devine et quand on lui fait lire un texte il plane (Martinez, 1992).

La conception de l'acte de lire est transmise par les pratiques proposées par l'enseignant aux élèves (Giasson et Thériault, 1983.

Martinez, 1992, à paraître). Nous avons pu observer que chaque fois qu'un enfant fragile ou à risque présentait un phénomène de focalisation, c'est-à-dire une surutilisation d'une stratégie ou d'une autre, nous constations que c'était dans la majorité des cas celle que privilégiait l'enseignant (Barr, 1975; Martinez 1992, à paraître). Cette donnée expérimentale et de recherches-actions qui vient renforcer notre conviction quant à l'influence déterminante de l'enseignant va nous fournir une grande partie du rationnel pour construire et justifier les pratiques pédagogiques en apprentissage précoce du langage écrit.

4. DES SITUATIONS EXPÉRIMENTALES D'APPRENTISSAGES PRÉCOCES EN LANGAGE ÉCRIT AVEC DES ENFANTS ALLOPHONES

Le niveau culturel des familles a un rôle déterminant sur les expériences passées et présentes que l'enfant doit vivre en relation avec le langage écrit. Plusieurs études estiment qu'il existe une corrélation élevée et significative entre la lecture et la production écrite (Gagné, 1987; Gagné, Lazure, Syvinger et Charolles, 1989). Par contre, les corrélations entre production orale et lecture, observées par Hammill et McNutte (*in* Gagné, 1987) sont plus faibles et non significatives. Les auteurs de ces recherches prétendent, contrairement aux croyances généralement répandues chez les enseignants, que l'expression orale renforce l'expression écrite. Cela explique, entre autres, pourquoi les programmes d'immersion en langue orale standard à l'intérieur des programmes compensatoires pour enfants de milieux défavorisés n'ont pas donné les résultats escomptés (Van Dromme, 1979; Gagné, 1987; Bissel, 1971). Nous supposons que cette interprétation est aussi valable quand on intervient dans des classes d'accueil pour des enfants allophones d'âge préscolaire.

4.1 La recherche-action

4.1.1 Ses objectifs

Nous voulons illustrer et observer par cette recherche-action que l'influence de l'enseignant au préscolaire est aussi déterminante qu'au primaire dans l'enseignement des stratégies d'apprentissage du langage écrit.

L'enseignement et l'apprentissage du langage écrit par l'opérationnalisation du modèle cognitif intégré et compensatoire va donner de meilleurs résultats en langue orale que l'immersion classique en langue orale standard pour des enfants allophones d'âge préscolaire.

L'enseignement et l'apprentissage du langage écrit au préscolaire prépare beaucoup mieux l'enfant aux apprentissages scolaires du primaire que les activités préparatoires et compensatoires qui n'interviennent pas directement sur la langue écrite.

Les pratiques suggérées issues du modèle cognitif intégré et compensatoire vont permettre aux jeunes lecteurs de posséder une conscience linguistique explicite du mot, de la phrase et du texte (l'intention de lecture), caractéristique des bons lecteurs.

À plus long terme, nous voulons démontrer que les interventions directes en langage écrit au préscolaire pour des populations à risques ou d'origines diverses et culturellement défavorisées sont un moyen de prévention de l'échec scolaire et de l'illettrisme.

4.1.2 Les sollicitations de l'enseignante

La perspective intégrée en apprentissage du langage écrit, nous amène à considérer la possibilité d'intervenir avec des lecteurs-scripteurs débutants en tenant compte de trois types de sollicitations :

1) la sollicitation et l'explicitation des stratégies cognitives en langage écrit (les proposer, les nommer et les expliquer);
2) l'enseignante peut travailler sur des textes, des phrases, des mots, des parties de mot, dans la mesure où cela se réalise à partir d'une intention de communication (lecture et écriture) et de situations de lecture réelles;
3) l'enseignante peut utiliser des activités périphériques, c'est-à-dire toujours avec le texte et son intention de lecture comme cadre de référence, qui mettront en valeur des parties de mots, de phrases à trous, des phrases avec des mots intrus, (mot proche phonétique-

ment), mot pirate (vrai mot, incongru dans la phrase proposée) des exercices de reconnaissance des lettres.

La démarche d'apprentissage est compensatoire, c'est-à-dire que le lecteur-écrivain sera placé dans des situations de lectures variées de façon à prendre conscience qu'une seule stratégie ne suffit pas pour lire et que, selon ses besoins, il pourra compenser par une autre stratégie. Les dangers de focalisation sont évités et cela procure une plus grande flexibilité cognitive surtout pour les enfants plus fragiles.

4.1.3 Son déroulement

La recherche-action en cours a commencé en septembre 1991 à Montréal. L'échantillon (N = 25) est composé d'enfants allophones âgés entre cinq et six ans dans une classe d'accueil maternelle. L'enseignante exerce depuis cinq ans et a reçu une formation en orthopédagogie à l'Université de Montréal.

L'échantillon des parents est formé de familles d'origine culturelle et ethnique différente (N = 25) à statut socioéconomique moyen-défavorisé.

4.1.4 Les interventions auprès des parents

L'enseignante a utilisé les rencontres prévues au calendrier scolaire pour expliquer les objectifs de la recherche-action afin d'obtenir l'accord des parents et leur réelle implication au projet éducatif en général. Des rencontres avec les enseignantes de première et deuxième années sont prévues.

4.1.5 Les interventions en direction du personnel enseignant de l'école

Des rencontres sont prévues pour préciser le cadre du projet éducatif de l'école afin d'y intégrer le travail auprès des enfants allophones et auprès de leurs parents.

4.1.6 Cadre de la recherche-action

La classe est aménagée à la façon d'une maternelle traditionnelle. Un coin lecture est disponible et accessible aux enfants. De courts textes

à caractère narratif, incitatif, expressif et informatif ainsi que des listes de mots sont affichés sur les murs (banque de ressources). Chaque enfant possède sa boîte aux lettres sur laquelle apparaît son nom et sa photo. Tous les objets de la classe, du tableau au pupitre, sont étiquetés. L'alphabet est également affiché. Le dictionnaire est aussi utilisé comme moyen d'apprentissage et de connaissances. Ces divers éléments font partie intégrante des activités pédagogiques proposées par l'enseignante aux enfants.

4.1.7 Les indices de lecturisation

Le questionnaire, en cours de validation, «Indices de lecturisation» (Martinez) a été administré pour la classe et donne un quotient de lecturisation élevé pour l'organisation de la classe. L'enseignante actualise par ses réponses une conception en interaction et opérationnelle de l'acte de lire et d'apprendre à lire. Il sera aussi proposé aux enseignants du premier cycle du primaire de l'école (Martinez, 1992). Le questionnaire n'a pas été administré aux parents : il était difficile d'organiser des rencontres individuelles avec tous les parents; c'est pour cette raison que son administration a été annulée pour la présente année 1991-1992; elle le sera pour l'année 1992-1993.

4.1.8 Moyens et stratégies pédagogiques utilisés

Chaque activité de lecture fait prendre conscience à l'enfant que lire ou écrire repose sur une intention de communication claire et précise (Martinez et Fleury, 1987). L'enseignante, en fonction de l'intention et du type de discours, sollicite, propose, nomme et explique les stratégies requises pour lire ou écrire et favorise des questionnements, des hypothèses sur la langue, ses unités et sous unités. Bien entendu, c'est de cela qu'il sera question pour chaque situation de lecture et d'écriture, non pas en termes d'objectifs ni de buts, mais bien de moyens pour construire et faire du sens et pour résoudre l'intention proposée. Celle-ci ne pourra être résolue que si l'enfant la fait sienne. L'enseignante, en cours d'activité, rappellera l'intention de lecture ou d'écriture pour favoriser cette intégration et pour orienter le travail cognitif des stratégies (Martinez et Van Grunderbeeck, 1982).

À plusieurs reprises, l'enseignante sera observée par des assistants de recherche avec une grille d'observation des stratégies de lecture en situation d'interaction.

4.1.9 Une journée d'écriture et de lecture

En général, la journée commence par une lecture interactive du programme de la journée qui restera affiché et sera utilisé au besoin. À partir de là, chaque journée verra l'utilisation de plusieurs types de textes et la même démarche sera toujours à l'honneur.

4.1.10 Construction des textes

Les textes sont construits de façon contrainte (Martinez et Fleury, 1987), c'est-à-dire qu'il y aura toujours une plus grande proportion de mots et de phrases connus, au sens lus, que de mots inconnus, toujours dans un français standard. Il n'y a aucune contrainte en ce qui concerne les caractères d'imprimerie à utiliser. Il est souhaitable que l'enfant se familiarise aussi vite que possible avec les écritures scriptes, cursives, voire gothiques. Il s'agira toujours d'avoir un texte accessible et en relation avec le vécu proche et éloigné de l'enfant.

4.1.11 Les questionnements des enfants

Durant la lecture ou l'écriture, grâce aux sollicitations de l'enseignante, les enfants vont questionner sur la forme des lettres, l'ordre et la longueur des phrases. Ils vont s'enquérir du pourquoi de la ponctuation et du comment l'utiliser. La découverte de l'orthographe se fait souvent par une question d'ordre perceptuel : «pourquoi "serpent" prend un "s" ici et pas là?». La réponse de l'enseignante se fera à partir d'une combinaison de stratégies perceptuelles, morphosyntaxiques et syntaxiques. L'utilisation du nom et du son de la lettre va souvent servir d'aide aux enfants quand le contexte ne suffit pas, mais aussi en démarrage de lecture, trop selon les observations émises par l'auxiliaire de recherche.

Le traitement de l'information qui, dans certains cas, demande de la part de l'enseignante un travail sur les mots, toujours en contexte, fait que les enfants passent d'une connaissance tacite à une connaissance explicite du mot. En effet, la plupart des enfants sont capables en fin

d'année de répondre à la consigne «souligne les mots que tu connais». Cette reconnaissance du mot est fort utile quand il s'agit d'extraire des mots d'un texte lu pour rédiger des phrases ou réaliser une production écrite.

4.1.12 Commentaires

Il apparaît que les enfants bons lecteurs-écrivains sont ceux qui questionnent le plus sur la langue et expriment une meilleure connaissance des mots et de leur exploitation en et hors contexte. C'est ce qui ressort des premières évaluations et observations.

Le mot, sa conscience explicite découverte en contexte, semble favoriser ceux qui la possèdent. Cela voudrait-il dire que le mot serait l'unité de base de la lecture, comme le suggèrent les travaux de plusieurs chercheurs (Van Kleeck et Schuele, 1987; Taylor, 1977, 1986) ou ceux de Roberts (1992) qui soutient que le mot est l'unité de base de la langue orale et écrite? Il nous semble que cela reste à démontrer de façon plus rigoureuse. En effet, la faiblesse de l'échantillon des tâches à exécuter ainsi que la nécessité d'études longitudinales et de suivi nous incitent à rester prudent face à ces résultats. Nous préférons pour le moment avoir une perspective plus dynamique et interactive. Comme nous l'avons déjà proposé, notre conception de l'unité de base en langage écrit tendrait plutôt à se déterminer d'un point de vue opérationnel et expérientiel. En d'autres termes, l'enfant lecteur-écrivain apprend à partir de contextes et d'expériences sur la langue (hypothèses et vérifications). Même si le mot était l'unité de base de la langue écrite, celui-ci n'aurait d'existence dynamique qu'à travers des phrases et des textes aussi variés que possible. Les interventions réalisées en classe d'accueil maternelle s'inscrivent dans cette conception ainsi que les effets observés dans leurs rapports avec la langue écrite.

4.2 Poursuite de la recherche-action, suivi des enfants et des parents

Nous réitérons surtout face aux résultats prometteurs, bien qu'ils restent partiels, l'objectif premier de notre recherche-action : apprendre à traiter des informations par l'intermédiaire de l'écrit et comme moyen

pour résoudre une intention, pour réduire une tension. Nous visons l'atteinte d'une lecture autonome, sans que cela soit l'objectif central de la classe maternelle.

La connaissance et l'utilisation des différentes stratégies requises pour lire en situation de résolution d'intention et de traitement des informations favorisent la prise de conscience des différentes unités et sous-unités de la langue; la prise de conscience explicite du mot semble être la caractéristique des bons lecteurs.

Il faut continuer le travail d'implication et de participation des parents au projet éducatif afin d'en faire les promoteurs et les demandeurs. À ce sujet, le questionnaire «Indices de lecturisation», volet-famille, sera administré (début septembre 1992 et fin mars 1993).

Pour les enseignants, il faut continuer à favoriser le dialogue avec les parents pour les reconnaître comme des partenaires.

Les enseignants doivent être demandeurs de ce type d'interventions et qu'ils adhèrent aux pratiques écrites précoces et en acceptent les possibles changements dans leurs propres pratiques pédagogiques et culturelles.

Pour que ces recherches-actions acquièrent la crédibilité pour provoquer des changements significatifs et durables qui puissent s'opérer dans le monde scolaire, plusieurs critères incontournables doivent être respectés. Par exemple, il faudra effectuer des travaux à caractère longitudinal et mener des recherches-actions couplées à des travaux expérimentaux, afin de tester chaque variable en présence et les phénomènes observés en classe et d'en vérifier la validité statistiquement.

Des comparaisons avec un groupe contrôle devraient nous permettre de vérifier statistiquement la validité des résultats observés dans la classe expérimentale.

La recherche-action en cours vise à montrer, en relation avec d'autres travaux que l'enseignement et l'apprentissage direct de l'écrit est une approche plus pertinente et plus prometteuse que toutes les appro-

ches préparatoires, compensatoires et indirectes au préscolaire pour diminuer significativement l'échec scolaire et les difficultés en écrit. À l'inverse de celles qui prétendent montrer, sans que les enfants ne les pratiquent et ne les utilisent, seulement les stratégies de compréhension de niveau descendant. Toutes ces approches ne favorisent pas l'entrée dans l'écrit de manière efficace, économique, utilitaire et attrayante pour les enfants dits à risques ou d'origines culturelles différentes et diverses; elles pourraient même les pénaliser.

Pour conclure, nous tenons à rappeler qu'au contraire, notre préoccupation constante concerne l'intégration de tous ces enfants, quelles que soient leur origine ou leurs difficultés.

RÉFÉRENCES

ADAM, M.J. (1990).
Beginning to read : Thinking and learning about print. Cambridge : M.I.T.

BARR, R. (1975).
Process underlying the learning of printed words. *Elementary School Journal*, 258-268.

BISSEL, J.S. (1971).
Implementation of planned variation in Head Start. *In Review and summary of the Stanford Research Institute interim in report : 1st year of evaluation* (vol. 1). Washington : National Institute of child health and human development.

COHEN, R. (1969).
Contribution à l'étude différentielle des méthodes pédagogiques. Thèse de doctorat de 3e cycle. Non publié. Caen : Université de Caen.

COHEN, R. (1979).
L'apprentissage précoce de la lecture. Paris : Presses universitaires de France.

COHEN, R. (1989).
L'apprentissage précoce de la lecture. Vidéo de conférence, Département des sciences de l'éducation, Université du Québec à Montréal, 13 novembre.

COMEAU, J. et SALOMON, A. (1991).
Les relations école-famille : les difficultés d'une coopération. 3e congrès AIFREF. Paris : AIFREF.

CORNACCHIA, D.M. (1989).
Should preschoolers be taught readiness skills. Master thesis. Kean College, New Jersey.

DENHIÈRE, G. (1984).
Il était une fois... compréhension et souvenir de récits. Lille : PUL.

GAGNÉ, G. (1987).
Rapports entre composantes langagières : données empiriques, modèle théorique et implications pédagogiques. *In* Gagné, G., Daems, F. et al. (éd.), *Selected papers in mother tongue education* (p. 81-94). Providence : Foris.

GAGNÉ, G., LAZURE, R., SPRINGER-CHAROLLES, L. (1989).
Recherches en didactique du français langue maternelle (Tome 1). Paris : Éditions universitaires.

GIASSON, J. et THÉRIAULT, J. (1983).
Apprentissage et enseignement de la lecture. Montréal : Ville-Marie.

HOLDEN, M. et MCGINITIE, W. (1972).
Children Conception of Word Bundaries in Speech and Print. *Journal of Educational Psychology, 63*, 551.557.

HUBA, M.E. *et al.* (1989).
Prereaders understanding of purposes of print and subsequent reading achievement. *Journal of Educational Research, 82*(4), 210-215.

KELLERHALS, J. et MONTANDON, C. (1991).
Les stratégies éducatives des familles. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.

MARTINEZ, J.-P. et FLEURY, M. (1987).
L'intention et les attentes du jeune lecteur. *Cahiers pédagogiques, 254-255*, 33-34.

MARTINEZ, J.-P. et VANGRUN DERBEECK (1982).
Pour un modèle d'apprentissage et d'enseignement de la lecture. *Les dossiers de l'éducation, 1*, 103-109.

MARTINEZ, J.-P. (1990).
L'intervention familiale en centre d'éveil et d'apprentissages précoces. *In* Dansereau, S., Terrisse, B. et Bouchard, J.-M. (éd.), *Éducation familiale et intervention précoce* (p. 412-424). Montréal : Agence d'Arc.

MARTINEZ, J.-P. (1992).
Les besoins de formation pour les enseignants en langage écrit et en alpha-lecturisation en Amérique du Nord francophone au Québec. Biennale de l'éducation. Paris : UNESCO.

MARTINEZ, J.-P. (à paraître).
L'évaluation des malajustements pédagogiques en langage écrit. *Revue française de pédagogie*.

MARTINEZ, J.-P. (à paraître).
La prévention des difficultés en lecture et de l'illettrisme. *Revue Psychologie et éducation*.

MARTINEZ, J.-P. et AMGAR, S. (à paraître).
Perspectives et urgences en éducation familiale et en apprentissages précoces. *In* Terrisse, B. et Boutin, G., (éd.), *Nouvelles tendances en éducation familiale*.

MONTANDON, C. (1991).
Les relations parents-enseignants dans l'école primaire: de quelques causes d'incompréhension mutuelle. 3e congrès AIFREF. Paris : AIFREF.

OSBORN, J. (1990).
Beginning reading instruction in United States. Cambridge : Beranek and Newman Inc.

OUELLET, A. (19821.
Processus de recherche, une approche systémique. Québec : Presses de l'Université du Québec.

RIEBEN, L. et PERFETTI, C. (1989).
L'apprenti lecteur. Lausanne : Delachaux et Niestlé.

ROBERTS, B. (1992).
The evolution of the young child's concept of word as unit of spoken and written language. *Reading Research Quarterly, 27*(2), 124-138

SCHWEINHART, L.J. et WEIKART, D.P. (1985).
Evidence tant good early childhood programs work. *Phi delta kappen, 66*(8), 538-546.

SPENCER, B.R. (1986).
The concept of wordin young child: Acit and explicit awareness of children at different levels. *In* Niles, J. et Lalik, R., (éd.), *Solving problems in literacy, 35th year book of the National reading conference* (p. 271-280).

SINGER, H. et RUDDELL, B. (1985).
The Theorical Models and Processes of Reading. Newark(del) : IRA.

TAYLOR, N. (1977).
Children's Awareness of Word Boundaries as Cueing Convention in Written Language. 27th annual meeting of a National reading conference. New Orleans (Eric document reproduction service nº157 031).

TAYLOR, N. (1986).
Developing beginning literacy concepts : Content and Context. *In* Yaden, D. et Templeton, S. (éd.), *Metalinguistic awareness and beginning literacy* (p. 173-184). Portsmouth (NH) : Heinemann.

TEMPLETON, S. et THOMAS, P. (1984).
Performance and Reflection: Young Children's Concept of Word. *Journal of Educational Research, 77*, 139-146.

VAN DROMME, L. (1979).
Bilan et prospective du projet Follow-through. *L'orientation scolaire et professionnelle, 8*, 177-190.

VAN GRUNDERBEECK, N. et LAPLANTE, L. (1992).
Enseignement des stratégies de lecture aux débutants. *In* Préfontaine, C. et Lebrun, M. (éd.), *La lecture et l'écriture* (p. 307-322). Montréal : Logiques.

VAN KLEECK, A. et SCHUELE, C. (1987).
Precursors to literacy: normal development. *Topics in Language Disorders, 7*(2), 13-31.

WHITE, K.R. (1986).
Efficacity of early intervention. *The journal of Special Education, 19*(4), 401-416.

REPRÉSENTATION DE L'ÉCRIT ET INTERVENTION EN CLASSE DE MATERNELLE

GUY BOUDREAU[1]
Université de Sherbrooke

INTRODUCTION

L'intervention en stimulation du langage écrit dès le préscolaire demeure encore une pratique fort peu généralisée et elle relève davantage de l'initiative personnelle que de l'établissement systématique d'objectifs institutionnels. Par ailleurs, quoique fortement recommandable, l'intervention sur la langue écrite ne suffit pas; encore faut-il évaluer ses effets sur les conduites d'apprentissage des enfants afin d'ajuster le plus judicieusement possible une telle action didactique.

Nous tenterons dans ce texte de mettre en évidence l'importance d'introduire les enfants du préscolaire au langage écrit pour ensuite cerner les retombées de certaines stratégies pédagogiques mises en place au préscolaire pour parfaire les représentations de l'écrit des enfants.

1. ÉTAT DE LA SITUATION

Pour les tenants de la psychologie cognitive, il ne fait aucun doute que les enfants d'âge préscolaire disposent de structures de connaissances relatives au langage écrit. Avant d'être soumis à l'apprentissage formel de l'écrit, les enfants détiennent certaines représentations, plus ou moins adéquates selon les normes de l'écrit, des fonctions et des mécanismes de la langue écrite. Pour la plupart, ils ont puisé, à même leur environnement immédiat, un ensemble d'informations qu'ils ont organisées en schémas représentatifs afin de circonscrire la réalité extérieure que constitue l'écrit.

Read (1971, *in* Read, 1986) a été l'un des premiers chercheurs à mentionner que la construction de l'orthographe relève d'abord de la créa-

1 Avec la collaboration de Jacynthe Turgeon, étudiante au 2e cycle.

tivité, de l'invention. À l'âge préscolaire, l'écriture serait avant tout une invention qui émanerait des structures de connaissances de l'enfant que ce dernier a progressivement élaborées sous l'influence des stimulations écrites abondamment disponibles dans son environnement.

> *A second thesis is that young children's spelling is essentially creative. Many of the spellings could not have been learned from adults or copied from books, but have to be constructed out of a knowledge of letter names, a conception of standard spelling, and an accurate sense of the sounds that make up spoken language* (Read, 1986, 1).

Read (1986) soutient, par ailleurs, que l'entrée dans l'écrit repose essentiellement sur l'analyse phonétique de la langue orale. Sans discuter ici cette position, nous notons, toutefois, qu'une telle analyse requiert une conscience phonologique suffisamment développée de manière à ce que l'enfant puisse segmenter en ses divers phonèmes les mots de la langue orale. Comme nous le verrons plus loin, des habiletés préalables à l'analyse phonétique sont généralement reconnues.

Dans la suite des travaux de Read, Ferreiro et Teberosky (1982), Ferreiro et Gomez-Palacio (1988) proposent une genèse de l'écrit où l'enfant, avant d'accéder au niveau alphabétique (correspondance phonème/graphème) connaîtrait dans l'ordre les étapes présyllabique, syllabique et syllabico-alphabétique. Sans entrer dans les détails des travaux de Ferreiro qui sont déjà fort connus, nous pouvons admettre qu'il y a évolution des schémas représentatifs du fonctionnement de la langue écrite et que l'affinement des représentations de l'écrit se fait par l'émission consécutive d'hypothèses que l'enfant vérifie, accepte ou, en dernière instance, qu'il rejette pour procéder à de nouvelles formulations d'hypothèses au sujet du fonctionnement de la langue écrite. Notons, au sujet de cette genèse, que même si Ferreiro s'est toujours imposé d'aborder l'écrit du point de vue de l'enfant, les étapes qu'elle propose s'appuient sur des normes de la langue plus particulièrement sur la construction de la syllabe et sur les correspondances phonème/graphème.

Fijalkow et Fijalkow (1991) proposent aussi une genèse de l'écriture où, cette fois, les étapes d'évolution des représentations de l'écrit

ne se réfèrent pas aux caractéristiques syllabiques du mot, mais bien à la plus ou moins grande analyse que l'enfant opère sur la langue orale. Fijalkow et Fijalkow (1991) relèvent neuf stratégies de reconstruction de l'écrit qui vont de l'idéosigne jusqu'à l'analyse phonétique complète. Les premières stratégies ne s'appuient pas sur l'analyse de l'oral alors que les dernières se caractérisent précisément par cette prise en compte de la langue orale.

> *Dans un premier temps,* [...] *l'enfant élabore le système graphique : il se meut dans un monde de signes écrits dont, très progressivement, les lettres émergent et se différencient. Rien ne permet de penser que, au cours de cette période, l'enfant établisse des relations entre l'oral et l'écrit.* [...] *Les progrès ultérieurs demeurent dans le domaine de l'écrit en tant qu'objet à voir et à reproduire. L'enfant intéressé par les signes qui l'entourent, observe ceux-ci et effectue des découvertes successives, celle du système des lettres* [...], *de la ligne* [...], *du mot* [...] (Fijalkow et Fijalkow, 1991, 146).

Au cours de ces deux phases de la représentation du fonctionnement de l'écrit, l'enfant n'utilise pas ses compétences en langage oral pour supporter ses représentations de l'écrit. Tout se passe comme si, devant l'envahissement des écrits de son entourage, l'enfant tentait d'accéder à la compréhension immédiate de ces écritures sans vraiment se soucier encore des mécanismes de codage ou du système de règles qui se «cache» derrière ces signes. Toutefois, ces premières représentations concourent à procurer à l'enfant une plus grande clarté cognitive (Downing, 1987) qui s'avère indispensable à l'entrée dans l'écrit et sans doute requise pour accéder aux phases ultérieures de représentation du langage écrit où, cette fois, les écritures inventées émanent de l'analyse de la langue orale.

> [...] *car, de manière convaincante pour la première fois, l'enfant met en rapport l'oral qu'on lui propose et l'écrit qu'il produit. C'est alors qu'il entreprend d'opérer un découpage de la phrase en unités de plus en plus nombreuses et à écrire une lettre pour chacune d'elles* (*Idem*, 146).

Le point de vue de Fijalkow et Fijalkow (1991), comparativement à celui de Ferreiro, nous apparaît plus près des stratégies de reconstruction de l'écrit déployées par l'enfant, car la genèse qu'ils proposent s'affranchit davantage des normes de l'écrit pour circonscrire les processus mobilisés par le jeune scripteur en cours d'écriture inventée.

Quelle que soit la procédure utilisée pour observer les stratégies de reconstruction de l'écrit, nous pouvons conclure que, bien avant l'apprentissage formel de la langue écrite, les enfants détiennent une certaine conception du fonctionnement de l'écrit qui s'éloigne au tout début de ce que Downing et Fijalkow (1984) ont appelé «l'intuition des inventeurs de l'écrit» pour tendre ultérieurement vers cette intuition de la correspondance phonème/graphème.

Lomax et McGee (1987) ont également abordé cette question des représentations de l'écrit ainsi que l'évolution des schémas représentatifs de la langue écrite chez des enfants de trois à six ans et demi. Leur étude est basée sur un modèle à cinq composantes : 1) les concepts relatifs à l'écrit en général, 2) la conscience graphémique, 3) la conscience phonémique, 4) la connaissance de la correspondance phonème/graphème et 5) la lecture de mots[2]. Pour chacune des composantes, un dispositif d'évaluation est conçu et administré aux enfants sélectionnés. Une analyse de variance multidimensionnelle a ensuite permis d'éprouver le modèle à cinq composantes.

Les résultats de cette recherche permettent d'établir que les représentations et les habiletés en langage écrit sont hautement hiérarchisées en ce sens que les habiletés relatives à la conscience graphémique (discrimination entre lettres et mots) dépendent de la compétence acquise au sujet des concepts relatifs à l'écrit; la conscience phonémique reposerait à son tour sur les acquisitions de la conscience graphémique. Quant à la correspondance graphème/phonème, elle s'établit sur celles des concepts relatifs à l'écrit et de la conscience phonémique. Ce dernier résultat paraît converger avec les observations de Fijalkow et Fijalkow (1991) qui iden-

2 Pour une synthèse plus complète de la recherche de Lomax et McGee, nous renvoyons le lecteur à Gombert, J. É. (1990). *Le développement métalinguistique*. Paris : Presses universitaires de France, 199-201.

tifient un point tournant dans l'établissement de la genèse de l'écriture où l'enfant appuie ses stratégies de reconstruction de l'écriture sur l'analyse de la langue orale. Enfin, la lecture de mots dépendrait des acquisitions de la correspondance phonème/graphème.

Les quelques recherches dont nous faisons part ici, bien qu'elles soient divergentes quant à la description des différentes étapes de la genèse de l'écriture, s'accordent pour admettre que la reconstruction de l'écrit s'établit sur des représentations hautement hiérarchisées et ainsi l'appropriation de l'écrit procéderait selon un processus constructiviste où les premières acquisitions ne relèvent pas de l'enseignement formel.

Les enfants qui accèdent à l'école primaire et qui sont soumis à l'apprentissage formel de la langue écrite ne disposent pas de structures de connaissances identiques; alors que certains sont déjà parvenus à une conscience phonémique, d'autres sont encore à une étape de représentation figurative. Pourtant, les méthodologies proposées pour l'apprentissage de la lecture et de l'écriture sont conçues sur la présomption, d'une part, que tous les enfants de six ans détiendraient des schémas représentatifs identiques de la langue écrite et, d'autre part, qu'ils sont tous préparés à aborder les notions relatives à la correspondance phonème/graphème. Or, nous savons, sur la base des différentes genèses de l'écriture auxquelles nous nous référons plus haut, que, d'un enfant à l'autre, les structures de connaissances varient; en conséquence, les stratégies didactiques devraient également s'adapter aux diverses compétences des élèves. Comme «point zéro», en langage écrit, n'existe pas vraiment, il s'impose que les enfants soient stimulés par rapport à l'écrit avant même d'accéder à l'apprentissage formel et que, lors de la première année de scolarisation, les structures d'accueil que détient l'enfant soient prises en compte pour l'introduire dans le monde de l'écrit et dans celui des mécanismes de base qui le régissent.

2. INTERVENTION EN LANGAGE ÉCRIT

Nous ferons maintenant état d'une recherche-action réalisée dans deux classes de maternelle (cinq ans) où un programme de stimulation de l'écrit a été appliqué au cours de l'année. Deux autres classes de maternelle où aucune intervention relative à l'écrit n'est effectuée ont servi de

groupe de contrôle. Ces deux dernières classes proviennent d'un milieu semi-rural, alors que les classes expérimentales sont de milieu urbain.

L'intervention effectuée dans les classes expérimentales s'appuie sur l'approche du langage intégré. Sans formaliser les moments consacrés à l'écrit, des activités de mise en contact avec la langue écrite sont proposées aux enfants dans un contexte de communication le plus naturel possible. Ainsi, les jardinières font lecture quotidienne aux enfants et une période de discussion sur le texte prend ensuite place. La jardinière agit ici en tant que lectrice modèle; la procédure utilisée consiste à exposer le texte aux enfants au moment où on procède à sa lecture. Ainsi, les enfants réalisent que ce qui est lu provient du texte écrit. Progressivement, au cours de l'année, les enfants procèdent à des reconnaissances de mots et se familiarisent avec certaines conventions de l'écrit (directionnalité gauche-droite, segmentation de la phrase par l'identification des espaces entre les mots, etc.). On initie aussi les enfants à distinguer les différents types de texte au moyen d'une symbolisation selon laquelle les textes informatifs, expressifs, ludiques, etc. sont représentés par un logo spécifique et, à la suite de ces lectures, l'un ou l'autre des enfants est sollicité pour raconter à nouveau l'histoire qui vient d'être lue; il dispose à ce moment du livre ou du texte utilisé par la jardinière au moment de la lecture collective. On procède aussi à l'étiquetage écrit des prénoms des enfants et des objets familiers de la classe; des mises en situation sont aussi prévues pour manipuler les étiquettes de mot qui doivent être accolés aux bons référents. Les enfants sont aussi invités à rédiger des messages, de petites histoires en utilisant l'écriture inventée. Ces productions sont ensuite présentées aux autres enfants de la classe. Bref, l'écrit est injecté dans la classe maternelle de manière à éveiller la conscience linguistique des enfants en leur permettant d'émettre leurs propres hypothèses sur le fonctionnement de la langue écrite. Nous ne décrivons ici que brièvement l'intervention appliquée dans les classes expérimentales; retenons toutefois que cette pratique ne relève pas d'un programme institutionnel, mais bien de l'initiative des jardinières et des personnes ressources qu'elles ont impliquées dans leur démarche.

3. LE DISPOSITIF D'ÉVALUATION

Au début de l'année scolaire, la conscience langagière ou, plus particulièrement, les connaissances relatives au langage technique de l'écrit a été évaluée ainsi que les stratégies de reconstruction de l'écrit. Dans le premier cas, nous avons administré l'épreuve de «Conscience langagière dans l'apprentissage de la lecture. Le langage technique de la lecture-écriture» de Downing telle que l'équipe toulousaine EURED l'a traduite et adaptée. Précisons ici que le langage technique lié à l'écrit constitue l'une des dimensions du concept de clarté cognitive défini par Downing et Fijalkow (1984); les deux autres composantes de la clarté cognitive sont la connaissance des actes de lecture et d'écriture et la connaissance des fonctions de l'écrit. Au cours de la présente recherche, nous n'évaluons pas ces deux dernières composantes de la clarté cognitive. Un protocole d'écriture inventée élaboré par Fijalkow et Fijalkow a servi ensuite à l'évaluation des stratégies de reconstruction de l'écrit; la grille d'analyse utilisée est celle de Ferreiro et Gomez-Palacio (1988)[3]. Pour les cent trente-huit enfants de l'échantillon (groupe expérimental et groupe de contrôle), ces épreuves ont été administrées en début d'année (prétest) et vers la fin de l'année scolaire (post-test). Ainsi, pour l'une et l'autre des compétences évaluées, nous pouvons établir les structures d'accueil des enfants lors de l'arrivée à l'école maternelle et relever, le cas échéant, les disparités entre les sujets des deux groupes. L'évaluation post-test devrait nous permettre d'apprécier les effets que pourrait engendrer l'intervention en langage écrit auprès du groupe expérimental.

4. RÉSULTATS

Dans une première section, nous rapportons les résultats obtenus pour la variable de la conscience langagière (langage technique en lecture-écriture). Nous considérons d'abord les performances observées en début d'année pour ensuite les comparer à celles que nous relevons à la fin de l'année scolaire.

---

3 Nous ne disposions pas à ce moment du protocole et de la grille d'évaluation des écritures inventées de Fijalkow et Fijalkow (1991). Nous prévoyons, lors d'une étude ultérieure, reconsidérer les productions des enfants au moyen de ce nouvel instrument.

4.1 Résultats au prétest relatifs à la conscience langagière

Nous constatons tout d'abord, à l'observation de la figure 1, que tous les items de la conscience langagière ne sont pas maîtrisés par tous les enfants lors de leur arrivée en maternelle. Dans le meilleur des cas, certaines notions sont acquises par un peu plus ou un peu moins de 70 % des sujets évalués. C'est le cas du concept de la lettre lorsqu'elle doit être différenciée du chiffre et du mot (items regroupés 5 à 8) et le cas aussi, surtout pour les sujets du groupe expérimental, du concept de l'histoire écrite qui est peu confondu avec l'illustration de l'histoire (item 36)[4]. Presque tous les autres items sont réussis par moins de 60 % des sujets des deux groupes. La confusion cognitive touche plus particulièrement, pour plus de 70 % des sujets, les concepts de la lettre majuscule et minuscule (items regroupés 19 à 22), de la lettre lorsqu'elle est comparée au mot et à la phrase (items regroupés 23 à 24) et de la phrase lorsqu'elle doit se distinguer du mot et du nombre (items regroupés 25 à 28). De plus, moins de 20 % des enfants peuvent distinguer la phrase de la ligne (items regroupés 32 à 35).

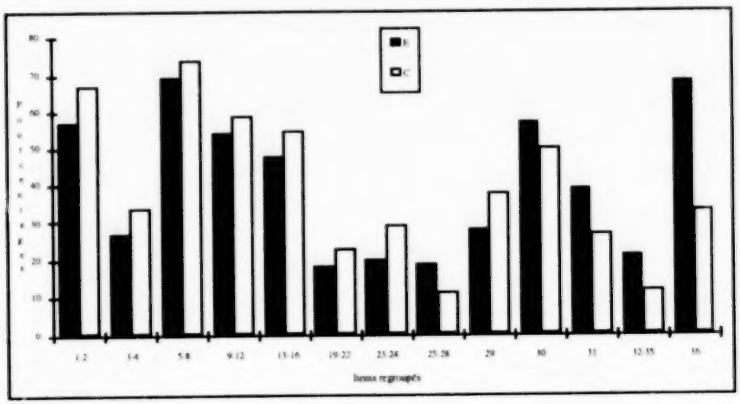


Figure 1 – La conscience langagière (langage technique en lecture-écriture). Prétest (groupes expérimental et de contrôle)

4 Nous fournissons, à l'annexe 1, la description de chacun des items regroupés de l'épreuve de conscience langagière.

Nous n'observons pas, par ailleurs, d'écarts importants entre les sujets du groupe expérimental et ceux du groupe de contrôle; nous constatons toutefois que les sujets du groupe contrôle pour qui aucune intervention spécifique à l'écrit n'est prévue présentent en début d'année une légère supériorité pour les 24 premiers items et pour l'item 29 de la conscience langagière. En revanche, le concept de la phrase (items regroupés 25 à 28 et 32 à 35) sont davantage maîtrisés par les sujets du groupe expérimental; ce dernier concept demeure toutefois celui où, pour l'ensemble de l'échantillon, les performances sont les plus basses (moins de 20 % de réussite). Les concepts de titre (item 30), d'auteur (item 31) et d'histoire écrite (item 36) apparaissent aussi plus clairs pour l'ensemble des sujets du groupe expérimental. La légère supériorité des sujets du groupe de contrôle pour les concepts de base reliés à l'écrit ne prédit pas la plus grande maîtrise des concepts plus évolués (phrase, auteur, titre, histoire) où cette fois les sujets du groupe expérimental paraissent détenir une plus grande compétence; il faut croire que les sujets les plus performants du groupe expérimental le sont pour tous les items de l'épreuve, alors que les plus performants du groupe de contrôle ne le seraient que pour les concepts de base. Les disparités entre les deux groupes semblent minimes et, bien qu'elles soient légèrement différentes, les performances des deux groupes au prétest apparaissent équivalentes[5].

4.2 Résultats au post-test relatifs à la conscience langagière

Vers la fin de l'année scolaire, au cours du mois de mai, tous les enfants de l'échantillon ont été évalués à nouveau afin d'observer les effets éventuels de l'intervention en langage écrit qu'ont connue les sujets du groupe expérimental. À la figure 2, nous pouvons constater que tous les concepts compris dans l'épreuve de la conscience langagière sont davantage maîtrisés par les sujets des deux groupes. La moyenne générale de tout l'échantillon lors du prétest était de 38,83 %, alors qu'elle s'élève à 64,68 % à l'évaluation post-test. Qu'on procède ou non à une intervention en langage écrit, il semblerait que les concepts ou les repré-

5 Nous prévoyons procéder dans un avenir immédiat à une analyse statistique des données afin de pouvoir préciser l'équivalence ou la non équivalence des deux groupes au moment de leur entrée en classe de maternelle.

sentations de l'écrit s'affinent entre cinq et six ans. Mais quels sont les effets de l'intervention en langage écrit en classe de maternelle? Alors que les enfants du groupe expérimental maîtrisaient moins bien l'ensemble des concepts de la conscience langagière lors de leur entrée en maternelle, les résultats au post-test révèlent que ces mêmes enfants affichent une légère supériorité à tous les items de l'épreuve, à l'exception du concept de la lettre (items regroupés 5 à 8) où 90 % des sujets des deux groupes différencient bien la lettre du chiffre et la lettre du mot.

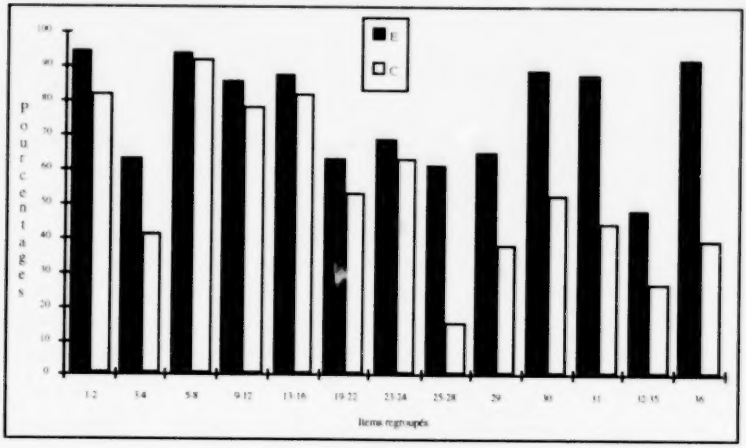


Figure 2 – La conscience langagière (Post-test)
(langage technique en lecture-écriture)

Plus précisément, l'augmentation moyenne entre les deux passations est de 33,87 % pour les sujets du groupe expérimental (E), alors que, pour les sujets du groupe de contrôle (C), elle est de 16,59 %. À l'exception de la distinction entre la phrase et la ligne (items regroupés 32 à 35), tous les concepts sont acquis par au moins 60 % des sujets du groupe expérimental; seulement cinq concepts sont acquis par plus de 60 % des sujets du groupe de contrôle qui, par ailleurs, présentent de faibles acquisitions pour six concepts où moins de 50 % d'entre eux démontrent la connaissance des concepts. Il s'agit, dans ce dernier cas, des concepts relatifs au nombre (items regroupés 3 à 4), à la phrase (items

regroupés 25 à 28 et 32 à 35), au nom propre (item 29), à l'auteur (item 31) et à l'histoire (item 36). À ce sujet, nous sommes tenté d'apporter une interprétation provisoire : même si les concepts de base relatifs à la lettre, au mot, au chiffre, au nombre sont maîtrisés par les enfants, cette compétence ne suffit à elle seule à faire cheminer l'ensemble des enfants vers l'appropriation des concepts plus complexes que sont la phrase et les diverses composantes du texte (titre, auteur). Sans une intervention particulière en langage écrit où les enfants ont à observer, à manipuler, à interpréter l'écrit, l'évolution des représentations des concepts spécifiques à la lecture/écriture ne peut s'effectuer que très lentement. Nous constatons, en effet, que l'écart qui favorisait les sujets du groupe de contrôle pour les concepts de base lors du prétest s'est renversé à la faveur des sujets du groupe expérimental à l'évaluation post-test et l'écart de performance qui témoignait de la légère supériorité des sujets du groupe expérimental s'est accru.

4.3 Résultats au prétest pour l'écriture inventée

Lorsque nous demandons aux enfants d'écrire sous dictée des mots et des phrases, deux réactions premières sont observées : ou bien ils se conforment à la demande et s'exécutent sur le champ, ou bien ils refusent catégoriquement en invoquant qu'ils ne savent pas écrire et que toute tentative est nécessairement vouée à l'échec. Chez les sujets du premier groupe, certains admettent qu'ils ne savent pas comment s'écrivent les mots, mais ils se prêtent tout de même à l'exercice proposé et d'autres écrivent spontanément les mots de la dictée. Ces derniers scripteurs spontanés procèdent comme si chaque mot pouvait s'écrire selon un choix aléatoire de signes, comme si le signifiant d'un mot pouvait différer à chaque fois qu'il faut écrire ce mot. La conscience linguistique (graphémique et phonémique) de ces sujets s'avère peu développée. Les sujets qui admettent écrire tout en reconnaissant leur incompétence à pouvoir reproduire correctement les mots disposent d'une conscience linguistique suffisamment évoluée pour reconnaître que les mots ont une permanence graphique dont ils ignorent encore les rouages. Mais les sujets qui refusent systématiquement de produire de l'écrit sont déjà conscients du caractère fictif de notre demande et leur conscience linguistique est telle qu'ils savent que l'écriture ne peut être inventée et qu'elle est régie par un système d'assemblage de signes qui leur est inconnu.

La figure 3 permet d'observer la distribution des sujets selon les étapes de Ferreiro lors du prétest. Notons tout d'abord que nous avons été confronté à beaucoup de cas de refus contrairement aux données de Ferreiro et Gomez-Palacio (1988) où seulement quelques-uns sur près de mille sujets ont refusé d'écrire. Pour l'ensemble des sujets, près de 35 % ont refusé de se soumettre à la tâche lors du prétest. La majorité des sujets des deux groupes (près de 60 %) se situe au niveau présyllabique.

Quelques enfants seulement qui font partie du groupe de contrôle ont atteint le niveau syllabique ou syllabico-alphabétique; aucun n'est alphabétique. Le niveau présyllabique regroupe plus d'enfants du groupe expérimental, alors que les trois autres niveaux y compris les cas de refus comprennent un peu plus de sujets du groupe de contrôle. Si nous admettons que les cas de refus témoignent d'une certaine conscience linguistique et compte tenu que les seuls enfants qui ont atteint les niveaux syllabique et syllabico-alphabétique appartiennent au groupe de contrôle, une légère supériorité favoriserait les sujets de ce dernier groupe[6].

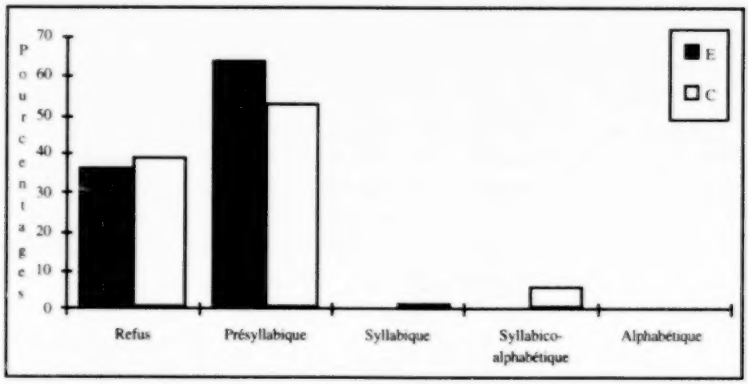


Figure 3 – L'écriture inventée prétest
(groupes expérimental et de contrôle)

6 Là aussi, nous prévoyons procéder, dans un avenir immédiat, à une analyse statistique des données afin de pouvoir préciser l'équivalence ou la non-équivalence des deux groupes au moment de leur entrée en classe de maternelle.

4.4 Résultats au post-test pour l'écriture inventée

Au terme de l'année, l'évaluation post-test fait ressortir que, pour l'ensemble de l'échantillon, les cas de refus ne représentent plus que 10 % des scripteurs (Figure 4); la diminution d'un tel comportement ne semble pas attribuable à l'intervention pratiquée en classe expérimentale, car elle s'exprime dans les mêmes proportions pour les deux groupes d'enfants. Par ailleurs, à l'étape présyllabique, nous identifions 57,53 % des enfants du groupe expérimental et 79,69 % du groupe de contrôle. Cette différence de plus de 20 % s'explique par le fait qu'un plus grand nombre d'enfants du groupe expérimental ont accédé au niveau syllabico-alphabétique (près de 30 % pour le groupe expérimental et 5 % pour le groupe de contrôle). Cet écart est d'autant plus intéressant qu'aucun sujet du groupe expérimental ne dépassait en début d'année le niveau présyllabique. Soulignons aussi qu'au post-test quelques enfants seulement manifestent des stratégies syllabiques et alphabétiques.

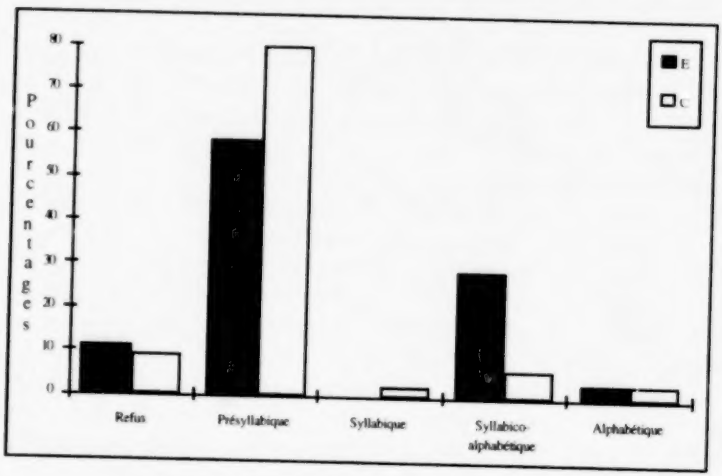


Figure 4 – L'écriture inventée post-test
(groupes expérimental et de contrôle)

Les effets positifs de l'intervention ne concerneraient que 20 % des sujets du groupe expérimental en ce qui concerne les stratégies de

reconstruction de l'écrit telles qu'évaluées selon le protocole de l'écriture inventée. Un tel résultat est attribuable, croyons-nous, au fait que l'intervention a accordé plus de place aux activités de lecture qu'à celles de l'écriture.

CONCLUSION

Les écarts les plus importants qui s'expriment à la faveur du groupe expérimental concernent la conscience langagière (le langage technique de la lecture/écriture). Tous les concepts, excepté ceux de la ligne et de la phrase, sont maîtrisés en fin d'année par au moins 60 % des sujets du groupe expérimental, alors que seulement cinq concepts obtiennent le même taux de réussite auprès des sujets du groupe de contrôle. L'intervention aurait donc eu l'avantage d'accroître la clarté cognitive des enfants puisque les sujets du groupe de contrôle ont manifesté une faible progression et surtout qu'ils ont peu accédé aux concepts plus complexes de la conscience langagière.

Les effets de l'intervention apparaissent beaucoup moins manifestes lorsque nous observons les productions en écriture inventée des enfants. En fait, les retombées positives et observables de l'intervention ne concerneraient que 20 % des enfants du groupe expérimental. Un tel résultat nous incite à avancer que même si la clarté cognitive est accrue chez les enfants, celle-ci ne suffit à entraîner, dans l'immédiat, des stratégies plus évoluées en écriture inventée conformément aux quatre niveaux de la genèse de Ferreiro. Ce faible transfert des connaissances du langage technique de la lecture/écriture sur les productions écrites peut toutefois s'expliquer. D'abord, l'intervention dispensée a surtout été centrée sur la lecture, alors que les activités d'écriture, bien qu'elles soient présentes, étaient moins soumises à la rétroaction des jardinières qui valorisaient le fait d'écrire sans nécessairement intervenir sur des aspects reliés aux mécanismes de la langue. Ensuite, nous pouvons aussi avancer que bien que les enfants puissent reconnaître plusieurs concepts du langage écrit, ils peuvent encore manifester certaines confusions lorsqu'ils doivent disposer de ces connaissances. Il y aurait donc un écart entre la récognition et la production. Enfin, nous devons aussi considérer les étapes de la genèse de Ferreiro et Gomez-Palacio où l'absence d'enfants syllabiques

presque totale, nous pose problème, en ce sens que les stratégies qui peuvent être mobilisées par l'enfant entre le niveau présyllabique et le niveau alphabétique nous échappent quelque peu. Nos données devraient être reconsidérées selon une autre description génétique, en particulier celle de Fijalkow et Fijalkow (1991).

L'intervention en classe de maternelle procure de la sorte une plus grande clarté cognitive chez les enfants en particulier en ce qui a trait au langage technique lié au langage écrit. Une telle intervention devrait donner une place encore plus grande à la production écrite où, cette fois, les enfants doivent actualiser certaines connaissances déclaratives rendues accessibles par la stimulation en lecture.

RÉFÉRENCES

DOWNING, J. (1987).
Clarté cognitive et conscience linguistique. *Les dossiers de l'éducation, 11-12*, 31-42. L'entrée dans l'écrit. Toulouse : Le service de publications de l'Université Toulouse-Le-Mirail.

DOWNING, J. et FIJALKOW, J. (1984).
Lire et raisonner. Toulouse : Privat.

FERREIRO, E. et TEBEROSKY, A. (1982).
Literacy before schooling. Exeter (NJ) : Heinemann.

FERREIRO, E. et GOMEZ-PALACIO, M. (1988).
Lire-écrire à l'école, comment s'y apprennent-ils? Lyon : Centre régional de documentation pédagogique.

FIJALKOW, J. et FIJALKOW, É. (1991).
L'écriture inventée au cycle des apprentissages. Étude génétique. *Les dossiers de l'éducation, 18*(5,8), 125-167. Toulouse : Presses de l'Université de Toulouse-Le-Mirail.

GOMBERT, J. É. (1990).
Le développement métalinguistique. Paris : PUF

LOMAX, R.G. et MCGEE, L.M. (1987).
Young children's concepts about print ans reading : Toward a model of word reading acquisition. *Reading Research Quarterly, 22*(2), 237-255.

READ, C. (1986).
Children's Spelling. London : Boston and Henley, Routledge et Kegan Paul.

READ, C. (1971).
Preschool children's knowledge of english phonology. *Harvard Educational Review, 41*(1), 34. [Cité *in* Read, C. (1986)].

ANNEXE 1

Regroupement des items de l'épreuve de conscience langagière

Items	Concepts
1-2	Concept du chiffre (chiffre vs lettre)
3-4	Concept du nombre (nombre vs lettre)
5-8	Concept de la lettre (lettre vs chiffre; lettre vs mot)
9-12	Concept du mot (mot vs lettre; mot vs nombre; mot vs gribouillis)
13-16	Concept du mot (mot vs phrase)
19-22	Concept de la majuscule et de la minuscule (lettre majuscule vs lettre minuscule; lettre majuscule dans le mot; lettre majuscule dans la phrase; lettre minuscule vs lettre minuscule)
23-24	Concept de la lettre (lettre vs mot; lettre vs phrase)
25-28	Concept de la phrase (phrase vs mot; phrase vs nombre)
29	Concept du nom propre
30	Concept du titre
31	Concept d'auteur
32-35	Concepts de la phrase et de la ligne (première et dernière)
36	Concept d'histoire écrite (histoire écrite vs illustration)

INITIATION À LA LECTURE ET À L'ÉCRITURE AU PRÉSCOLAIRE PAR LE JEU DES SYSTÈMES PICTOGRAPHIQUES

LUCILLE LATENDRESSE
Université de Sherbrooke

INTRODUCTION

Dans les sociétés industrialisées et alphabétisées, le langage écrit occupe une très grande place dans les interactions entre humains et cela dans toutes les sphères d'activités. Les jeunes enfants qui appartiennent à ces sociétés et qui ne vont pas encore à l'école prennent très tôt conscience de la présence d'écrits fonctionnels dans leur environnement (Hiebert, 1981) et de l'utilisation qu'en font leurs aînés. Leurs questions et leurs essais d'imitation font supposer qu'ils en pressentent toute l'importance pour la communication et qu'ils saisissent intuitivement tout le pouvoir que l'habileté à déchiffrer le code écrit et à s'en servir confère à la personne qui la possède, sur son entourage humain. Cela les amène, à juste titre, à vouloir avoir accès à cet outil privilégié de communication qu'est le langage écrit, car le besoin de communication est la motivation première à l'acquisition du langage, qu'il soit oral ou écrit (Crafton, 1983).

Cependant, l'apprentissage du code écrit de la langue maternelle, spécialement de la langue française, présente de nombreuses difficultés à de si jeunes enfants. Ces difficultés, si elles ne sont pas soulagées d'une façon ou d'une autre, peuvent devenir la cause de bien des défections, dès que l'enseignement formel commence, c'est-à-dire au début de l'école primaire.

Une des bonnes façons de soutenir la motivation et de faire faire des apprentissages valables en communication écrite au préscolaire, sans qu'aucun fardeau d'exercices non signifiants ne vienne alourdir le plaisir d'apprendre chez les enfants, est l'utilisation de systèmes pictographiques (Latendresse, 1986). Ces systèmes sont conçus de manière

à initier à la lecture et à l'écriture en faisant pratiquer la plupart des stratégies et en activant tous les processus sous-jacents à l'acte lecturel ou scriptural dans le jeu de la communication par l'intermédiaire d'un matériel visuel sémantique articulé et structuré syntaxiquement.

1. CONTEXTE THÉORIQUE

1.1 Importance de la lecture et de l'écriture dans le développement langagier, au préscolaire

La capacité d'interagir avec l'environnement par l'intermédiaire du code écrit requiert un ensemble de connaissances et d'habiletés pragmatiques. Celles-ci émergent chez les tous jeunes enfants bien avant leur entrée à l'école bien que l'enseignement formel de la lecture et de l'écriture soit réservé à la première année d'école. La recherche actuelle dans le domaine (voir entre autres la revue de Strickland et Mandel Morrow, 1989) qui se fonde sur les études faites depuis quelques dizaines d'années (Durkin, 1966; Clay, 1967; Clark, 1976; Cohen, 1977; Lentin, L., Clesse, C., Hébrard, J. et Jan, I., 1977; Ferreiro, 1978) développe ce concept de littéracie émergente. C'est un processus continu et complexe d'activité sociopsycholinguistique qui commence à la naissance par l'exposition au langage oral des adultes et aînés qui entourent le bébé et au langage écrit, à travers les livres d'histoires ainsi que tout écrit fonctionnel présent dans son environnement immédiat.

Ce processus prend racine à la maison, dans le lieu de vie, lorsque les parents prennent le temps d'interagir avec leur enfant autour d'écrits significatifs ou qu'ils associent le langage, et particulièrement le langage écrit, aux activités quotidiennes de la famille. C'est pourquoi ces connaissances et ces habiletés varient beaucoup d'un enfant à l'autre et ceux qui ont la chance de grandir dans un milieu lettré les développent plus tôt, en même temps que leur langage oral (Harste, Burke et Woodward, 1982), lequel est tributaire, pour une bonne part, des mêmes connaissances et habiletés.

Outre le domicile familial, la garderie et l'école maternelle sont des environnements tout indiqués pour l'acquisition et la pratique des habiletés sous-jacentes à la communication orale ou écrite. La découverte

de l'aspect fonctionnel du langage est partie intégrante de l'apprentissage et les enfants apprennent en étant actifs et en construisant, en contexte signifiant, leur compréhension du fonctionnement du langage. C'est cet aspect fonctionnel, interactif et constructif qui fait que l'oral, la lecture et l'écriture se développent concurremment et en interaction l'un avec l'autre : l'oral aide à apprendre à lire et à écrire, et vice-versa, l'écriture aide à apprendre à lire ou à parler et la lecture soutient l'écriture et la parole (Lentin *et al.*, 1977).

1.2 Les difficultés d'apprentissage du code linguistique écrit de la langue maternelle, à l'âge préscolaire

Les lettres isolées ou combinées en syllabes sont fascinantes pour un jeune enfant. Il s'amuse souvent à les dessiner et à les agencer puis il relie ces signes à un contenu sémantique souvent sans lien réel avec le code conventionnel de sa langue. Par ailleurs, plusieurs enfants de quatre ou cinq ans reconnaissent déjà leur nom écrit ou tout au moins leur prénom, les prénoms de leurs parents ou de leurs frères et sœurs (Taylor, 1983) et quelques mots familiers comme papa, maman, Passe-Partout, etc. Mais hélas, ce ne sont que des mots isolés. Sur le plan de la phrase, cela se complique déjà beaucoup et à celui du texte, à moins qu'on ait affaire à un lecteur très précoce, cela ne va plus du tout.

C'est que le décodage ou le déchiffrage est une opération ardue qui exige plusieurs heures d'exercice, de pratique de reconnaissance de forme, de mémorisation, etc. Mais à trois ans, on est impatient, on voudrait tout de suite écrire quelque chose de significatif pour l'entourage. Alors, on se forge un code en se servant d'éléments connus : lettres, dessins, symboles numériques, gribouillis et tout ce qui peut ressembler à de l'écriture. On aligne tant bien que mal ces signes sur une feuille ou un bout de carton et on déclare sans plus de cérémonie au destinataire : «cela veut dire ceci...».

À quatre et cinq ans, l'enfant fait des progrès dans la structure de texte, dans la linéarité, dans la conscience des fonctions de l'écrit et dans la reconnaissance de formes (Harste et Woodward, 1989), mais le déchiffrement lettre par lettre et syllabe par syllabe reste encore une

opération lente, ardue et non signifiante en regard de l'intention de communication qui anime l'apprenti scripteur ou lecteur. Le jeune enfant découvrira peu à peu, en observant et en expérimentant, le code et les règles qui président à l'articulation des graphèmes en séquences syntaxiques qui débouchent sur une correspondance phonétique/sémantique utile à la communication de messages signifiants. Le rôle du pédagogue est de voir à soutenir ses efforts et à éviter la démotivation devant l'importance de la difficulté.

1.3 Le problème de «readiness» ou de la maturation souhaitable pour l'apprentissage de la lecture et de l'écriture

Autrefois, c'est-à-dire avant 1960, et même parfois bien après encore, on considérait qu'il fallait être prêt, à un moment défini, pour commencer à apprendre à lire et à écrire. On disait même qu'il était dangereux pour le développement harmonieux du jeune enfant qu'il commence trop tôt cet apprentissage (Lentin, 1977). Ainsi, on amusait les enfants à autre chose et on essayait de les faire changer d'idée s'ils s'avisaient de poser des questions ou d'essayer par eux-mêmes de déchiffrer des textes ou de gribouiller des lettres.

Depuis ce temps, grâce aux observations judicieuses des parents et des éducatrices du préscolaire et grâce aussi à la recherche (Cohen et Gilabert, 1986; Doman, 1978; Ferreiro, 1977), la pensée a beaucoup évolué quant à cette problématique. On s'est aperçu que, qu'on le veuille ou non, les jeunes enfants font des activités de lecture et d'écriture, de compréhension et de composition, bien avant que les adultes ne commencent à leur enseigner comment le faire formellement. En effet, ils suivent les histoires et en discutent; ils en forgent qui leur sont propres (Pellegrini, 1985). Ils gribouillent des lettres à maman ou papa ou aux autres membres de la famille (Taylor, 1983); ils écrivent leur nom souvent et partout. Quelques-uns inventent leurs signes et leur orthographe (Read, 1975; Ferreiro, 1978) pour mettre par écrit ce qu'ils disent et ils peuvent aussi se relire; d'autres s'apprennent à lire tout seuls (Durkin, 1966).

Chaque enfant ajoute progressivement aux connaissances et aux habiletés qu'il développe, au fur et à mesure de ses découvertes et de ses

expériences de sorte qu'il n'y a pas un moment précis où il commence à lire ou à écrire. Il y aurait plutôt un moment où il s'aperçoit qu'il sait lire et écrire. Le rôle des parents et éducateurs est donc de prendre l'enfant où il est dans son développement, de le suivre, de le soutenir et de le guider dans les acquisitions et dans les transformations d'habiletés qu'il effectue tout au long de sa démarche d'apprentissage.

2. CONTEXTE OPÉRATIONNEL

2.1 Les systèmes pictographiques

De trois à cinq ans, l'apprentissage du code linguistique écrit de la langue maternelle présente des difficultés, même pour les plus précoces, car les enfants s'attendent à ce que l'écrit soit signifiant comme l'oral (Ylisto, 1967) et ils se trouvent souvent devant un travail à faire relatif au décodage son/graphie, sans lien immédiat avec le sens. Plusieurs y perdent leur belle motivation.

C'est alors que l'utilisation de systèmes pictographiques vient soutenir efficacement les efforts des tout-petits dans leur initiation à la lecture et à l'écriture en les soulageant du fardeau du décodage phonétique. De tels matériels n'entrent pas en conflit avec la façon de fonctionner des enfants, car ceux-ci n'isolent pas leurs connaissances sur l'écrit de l'information qu'ils ont acquise par d'autres moyens de communication ou par des indices contextuels et, chez eux, le développement dans un système de communication supporte le développement dans l'autre (Cook-Gumperz et Corsaro 1977).

Les systèmes pictographiques efficaces pour l'initiation à la lecture et à l'écriture utilisent la représentation graphique, immédiatement allusive, de concepts (objets, relations et événements). Ils sont morphologiquement structurés, peuvent être organisés linéairement et s'articulent syntaxiquement. Cette façon de procéder a été inspirée par les travaux de Bentolila (1976) et des ensembles de pictogrammes sont employés avec succès dans des classes de maternelle cinq ans, dans quelques écoles du Québec, depuis 1980. Ils commencent à être envisagés comme moyen facilitateur de transition maternelle/première année, pour les premiers apprentissages de la lecture et de l'écriture, car il est

facile pour l'enfant d'apprendre les principes d'un code visuel qui conduit au sens directement et beaucoup plus difficile d'apprendre un code qui conduit d'abord aux sons.

Ces systèmes permettent donc l'initiation à la lecture et à l'écriture et le développement de l'habileté à communiquer, par le jeu. Ils font pratiquer toutes les stratégies nécessaires à l'apprentissage de ces arts langagiers quant à l'organisation linéaire des signes, à la structuration syntaxique et au repérage d'indices idéographiques et sémantiques. Ils ne touchent pas cependant la stratégie graphophonétique réservée à l'enseignement formel du codage et du décodage phonétique. Ils initient aussi, dans une certaine mesure, aux relations logiques par l'agencement des différents éléments du discours, à la métacognition par l'objectivation et la manipulation des concepts, à la syntaxe et au métalangage par l'agencement des formes et le discours sur la langue. Ces systèmes permettent enfin l'utilisation fonctionnelle du langage écrit en situation réelle, car comme le code est facile à apprendre, les parents, les éducatrices et les enfants plus âgés s'y prêtent avec plaisir.

Ces systèmes ont des applications en recherche et en pratiques pédagogiques particulières comme en orthopédagogie, en éducation spécialisée, en lecture précoce, en alphabétisation, en langue seconde, etc. Des pictogrammes sont en effet utilisés avec diverses populations d'enfants comme des petits de quatre ans en intervention précoce dans des milieux défavorisés, ou avec des élèves en difficulté d'apprentissage, ou encore avec des enfants qui souffrent de retard mental ou de handicap auditif.

3. CONTEXTE DE RECHERCHE

Outre les recherches de Bentolila (1976) en France, plusieurs recherches qui utilisent un système pictographique comme moyen de faire lire et écrire les sujets ont été effectuées au Québec, depuis 1979, auprès d'enfants de trois, quatre et cinq ans. Elles sont soit appliquées à l'enseignement (Bernier et Brochu 1979; Latendresse, 1981, 1983) soit appliquées à l'exploration scientifique (Latendresse, 1980, 1986), spécifiquement en vérification de processus cognitifs et en compréhension de textes. Elles ont donné des résultats très probants quant à la capacité

des enfants du préscolaire d'interagir avec un tel matériel pour comprendre de petits textes signifiants.

3.1 Recherches sur les processus cognitifs activés par la présentation de textes pictographiques à des enfants de trois, quatre et cinq ans

Mis en présence de deux ou trois phrases liées entre elles par la cohérence narrative et par un même référent, des enfants, aussi jeunes que trois ans deux mois, se tirent très bien d'affaire sur le plan du déchiffrement et de la compréhension, si ce court texte est écrit avec une séquence de pictogrammes immédiatement allusifs. Ils peuvent faire des substitutions, des permutations, des additions et des réductions sur ces mêmes phrases, tout en conservant le sens et l'intention de communication. Les processus d'association et de reconstitution de formes ainsi que de construction de sens, entre autres, par la formulation et la vérification d'hypothèses, sont mis en action et sous-tendent les stratégies de lecture. Les enfants de quatre et cinq ans réussissent les mêmes actualisations de processus et utilisations de stratégies avec des performances plus élaborées.

Pour ce qui est de la construction d'un message avec des pictogrammes allusifs, ces mêmes sujets en arrivent à organiser un contenu à partir d'une intention de communication et de leurs connaissances du référent en utilisant tout le pouvoir de symbolisation que permet ce matériel de représentation visuelle. À trois ans, cependant, la linéarité syntaxique conventionnelle n'est pas encore acquise, ce qui; n'apparaît, chez la plupart des sujets, que vers cinq ans. Les parties du discours trouvent alors leur place légitime, même le verbe, qui, à trois ans, est rejeté par la majorité des sujets.

3.2 Recherches sur l'habileté des enfants de maternelle à utiliser des systèmes pictographiques pour comprendre des textes

La dernière recherche complétée par Latendresse, en 1986-1987, sur l'habileté des enfants de maternelle à se servir de séquences pictographiques pour comprendre des histoires a démontré, entre autres, que, quand les enfants se servent d'un tel matériel pour écouter, pour lire et

pour rappeler des histoires, ils traitent 84 % des propositions sémantiques encodées dans le texte par rapport à 66 %, lorsque les pictogrammes ne sont pas disponibles pour le rappel.

Ces résultats sont très significatifs par rapport à la problématique de la compréhension de textes écrits au préscolaire. Ils le sont aussi par rapport à l'utilisation de pictogrammes pour faciliter la compréhension et la production de langage écrit chez les jeunes enfants qui n'ont pas encore appris à lire et à écrire dans le code linguistique de leur langue maternelle. Cette recherche a été synthétisée et publiée dans *Pictogrammes et compréhension* (Latendresse, 1987). D'autres recherches en cours (Drouin, Latendresse, Tardif), utilisent les pictogrammes pour l'étude de la compréhension de textes qui ont une structure autre que narrative chez des enfants de cinq ans. Quelques premiers résultats seront disponibles vers le début de l'année prochaine.

4. IMPACT DE LA RECHERCHE ET DE LA PRATIQUE UTILISANT DES SYSTÈMES PICTOGRAPHIQUES AUPRÈS D'UNE POPULATION D'ENFANTS D'ÂGE PRÉSCOLAIRE AINSI QUE D'UNE POPULATION À BESOINS SPÉCIFIQUES

Comme il a été dit plus avant, un impact très grand de l'utilisation de systèmes pictographiques se trouve dans le domaine de la lecture précoce et en initiation à l'écriture de communication. En effet, les enfants qui veulent avoir accès à la lecture et à l'écriture fonctionnelles en situation de communication réelle peuvent le faire facilement sur le plan du texte, avec des séquences de pictogrammes. Ce faisant, ils s'habilitent aux stratégies de construction et de compréhension de discours écrits et saisissent le fonctionnement du code écrit dans son ensemble. Ils développent ainsi des habiletés de communication tant orale qu'écrite.

Un autre impact se situe par rapport au développement et à la correction du langage oral. Avec les pictogrammes, un enfant peut interagir de façon à comprendre, en le visualisant de manière significative pour lui, comment fonctionne le langage; il peut se rendre compte, par le fait même, de toutes ses possibilités, de ses difficultés et de ses embûches. En écrivant ses messages et en les relisant, il développe son vocabulaire, sa syntaxe et s'autocorrige lorsque c'est nécessaire.

Pour des raisons semblables, d'autres impacts sont à prévoir dans des domaines connexes comme l'alphabétisation des adultes ou chez les décrocheurs, en étude d'une langue seconde, en éducation spécialisée et en orthopédagogie avec des populations d'enfants d'âge scolaire qui ont subi des blocages sur le plan de la lecture et de l'écriture, en déficience auditive ou intellectuelle chez de tout jeunes enfants qui sont à risque ou qui accusent des retards appréciables dans les apprentissages formels, en transition maternelle/première année, pour laisser les élèves continuer à rechercher du sens même lorsqu'ils abordent le décodage et l'encodage phonétiques. Des impacts sont à prévoir aussi, avec la facilitation de représentation mentale et d'objectivation qu'offrent les pictogrammes, sur le développement de la métacognition, du métalangage et sur l'établissement des structures logiques et de la pensée déductive, même chez des enfants aussi jeunes que ceux qui appartiennent à la population préscolaire.

CONCLUSION

L'utilisation profitable de systèmes pictographiques pour l'initiation à la lecture et à l'écriture et le développement des habiletés langagières au préscolaire a été démontrée par la recherche et par la pratique pédagogique. Le soulagement du fardeau de l'apprentissage d'un code linguistique compliqué, par l'interaction avec un matériel de représentation visuelle de concepts et de structures immédiatement significatif pour de jeunes enfants, est hautement à considérer si le développement langagier est en jeu. Il suffirait aux personnes qui entretiennent encore des doutes quant à l'orthodoxie de cette approche de pouvoir, pour se convaincre du bien-fondé de cette utilisation, observer des enfants du préscolaire lorsqu'ils jouent avec ces matériels hautement représentatifs pour s'apprendre à lire et à écrire, quand ce n'est pas tout simplement à parler.

Le fait aussi que ces enfants entrent en première année et abordent la lecture et l'écriture, même la mathématique, d'une toute autre façon et généralement avec beaucoup de confiance, de connaissance et de motivation lorsqu'ils ont eu la chance d'interagir avec des systèmes pictographiques en maternelle devrait suffire à convaincre qui est inté-

ressé par le progrès dans les apprentissages que font les jeunes élèves dès leurs débuts officiels à l'école.

RÉFÉRENCES

BENTOLILA, A. (1976).
Recherches actuelles sur l'enseignement de la lecture. Paris : Retz.

BERNIER, G. et BROCHU, J. (1979).
Jouons avec les pictogrammes à la maternelle. Montréal : Lidec.

CLARK, M.M. (1976).
Young fluent readers. London : Heinemann.

CLAY, M.M. (1967).
The reading behavior of five year old children. A research report. *New Zealand Journal of Education Studies, 2*, 11-31.

COHEN, R. (1977).
L'apprentissage précoce de la lecture. Paris : Presses universitaires de France.

COHEN, R. et GILABERT, H. (1986).
Découverte et apprentissage du langage écrit avant six ans. Paris : Presses universitaires de France.

COOK-GUMPERZ, J. et CORSARO, W.A. (1977).
Socioecological constraints on children communicative strategies. *Sociology, 11*, 411-434.

CRAFTON, L.K. (1983).
Oral and written language : Related processes of a sociopsycholinguistic nature. *In* Hardt, U.H. (éd.), *Teaching reading with the other language arts*. Newark (Del) : IRA.

DOMAN, G. (1978).
J'apprends à lire à mon bébé. Paris : Retz.

DURKIN, D. (1966).
The achievement of preschool readers : Two longitudinal studies. *Reading Research Quarterly, 1*, 5-36

FERREIRO, E. (1978).
The relationship between oral and written language. The children's Viewpoints. New York : Ford Foundation.

FERREIRO, E. (1977).
Vers une théorie génétique de l'apprentissage de la lecture. *Revue suisse de psychologie pure et appliquée, 36*(2), 109-130.

HARSTE, J.C. et WOODWARD, V.A. (1989).
Fostering needed change in early literacy programs. *In* Strickland, D.S. et Mandel Morrow, L. (éd.), *Emerging literacy : Young children learn to read and write* (p. 147-159). Newark (Del) : IRA.

HARSTE, J.C., BURKE, C.L. et WOODWARD, V.A. (1982).
Children's language and world : Initial encounters with print. *In* Langer, J.A. et Smith-Burke, J.A. (éd.), *Reader meets author/bridging the gap*. Newark (Del) : IRA.

HIEBERT, E.H. (1981).
Developmental patterns and interrelationships of preschool children's print awareness. *Reading Research Quarterly, XVI*(2), 236-315.

LATENDRESSE, L. (1987).
Pictogrammes et compréhension. Sherbrooke : Éditions du CRP, Université de Sherbrooke.

LATENDRESSE, L. (1986).
Étude de l'habileté à utiliser une séquence de pictogrammes pour comprendre des histoires, chez des élèves de maternelle. Thèse de doctorat non publiée, Université McGill.

LATENDRESSE, L. (1983).
Évaluation de la communication écrite au préscolaire. Sherbrooke : PPMF.

LATENDRESSE, L. (1981).
Le tout-petit, lecteur et émetteur de messages. Dossier n° 3. Sherbrooke : ACALJ.

LATENDRESSE, L. (1980).
Vérification de l'actualisation de certains processus mentaux permettant la communication écrite chez des enfants de trois, quatre et cinq ans. Mémoire de maîtrise non publié, Université de Sherbrooke.

LENTIN, L., CLESSE, C., HÉBRARD, J. et JAN, I. (1977).
Du parler au lire. Tome 3. Paris : ESF.

PELLEGRINI, A. (1985).
Symbolic play and literate behavior. *Review of Educational Research, 55*(1), 107-121.

READ, C. (1975).
Children's categorization of speech sounds in English (Technical Report n° 197). Urbana (Il) : National Council of Teachers of English, Committee on Research.

STRICKLAND, D.S. et MANDEL MORROW, L. (1989).
Emerging Literacy : Young Children Learn to Read and Write. Newark (Del) : IRA.

TAYLOR, D. (1983).
Family literacy. Portsmouth (NH) : Heinemann.

YLISTO, I.P. (1967).
An empirical investigation of early reading responses of young children. Unpublished doctoral dissertation, University of Michigan.

CONCLUSION

Traditionnellement, l'entrée dans l'écrit était réservée à la première année de l'ordre primaire. Toute la question du langage écrit se voyait ainsi différée à ce moment et l'on prenait pour acquis que les structures cognitives étaient suffisamment développées pour recevoir un tel enseignement. On posait aussi l'uniformité de ces structures chez les élèves qui accédaient à l'école primaire. Ainsi, les programmes d'études proposaient une démarche unique en conformité avec l'un ou l'autre des modèles d'enseignement préconisés. Pour les uns, l'approche analytique (du global au particulier) s'imposait; pour les autres, l'approche synthétique (du particulier au global) s'avérait plus attrayante. Or, qu'on adopte l'une ou l'autre de ces approches ou encore une démarche hybride qui pouvait les amalgamer, le taux de prévalence des enfants en difficulté d'apprentissage demeurait le même et, ces dernières années nous pouvons même constater qu'il est croissant. Cela a donné lieu à la guerre des méthodes ou des approches de l'enseignement/apprentissage de la langue écrite. Ce débat pouvait alors apparaître nécessaire, mais les retombées qu'il a engendrées demeurent minces puisque nous savons aujourd'hui que la didactique de la langue écrite devrait reposer non plus sur des «manières de faire», mais bien sur une conception élargie de l'apprentissage selon laquelle l'apprenant s'avère le principal acteur du processus d'acquisition.

S'attarder à l'élaboration d'un dispositif pédagogique doit dès lors s'appuyer sur l'observation des comportements d'appropriation de la langue écrite et des stratégies mobilisées par l'apprenti. Ces stratégies, nous l'avons largement souligné, reposent sur les connaissances antérieures de l'élève, sur les schémas représentatifs qu'il a déjà construits à propos de l'objet, en l'occurrence la langue écrite. Ces premières représentations semblent peu concerner l'institution scolaire : d'une part, au préscolaire on intervient très peu lors de ces premiers instants où l'enfant appréhende l'imprimé et, d'autre part, on ne prend pas vraiment en compte ces connaissances antérieures au moment de l'apprentissage formel de la langue écrite.

Il importerait que l'école se mobilise davantage pour introduire l'enfant au langage écrit, et ce, dès le préscolaire, car l'imprimé s'impose très tôt à l'enfant. Les maisons d'édition, les entreprises de jeux éducatifs, les publicistes ont compris depuis longtemps que l'écrit fait partie de l'environnement de l'enfant et que celui-ci, dans la mesure où il est guidé, accorde une attention et un intérêt à tout matériel écrit qui lui est présenté. Devant de telles prédispositions à vouloir utiliser l'écrit, l'institution scolaire demeure timide et hésite, avant la première année de l'ordre primaire, à proposer la langue écrite en tant qu'objet d'apprentissage. Nous pouvons voir là un vestige de l'après-guerre où l'école n'offrait pas de programmes préscolaires et où le système de garderie ne constituait pas encore un besoin de société. Depuis près de trente ans, nous connaissons au Québec un réseau de garderies qui favorise la prise en charge de l'enfant selon des objectifs visant la socialisation, le développement intellectuel et affectif, la communication orale, la créativité, etc. Avant de connaître un tel réseau, la classe de maternelle existait déjà en milieu scolaire et visait des objectifs similaires à ceux qui sont poursuivis en milieu de garderie. L'arrimage entre la garderie et la classe de maternelle ne s'est pas fait et nous connaissons encore de nos jours, entre ces deux niveaux, une certaine redondance des objectifs éducatifs. De plus, en milieu québécois, les enfants fréquentent la classe maternelle au rythme de deux heures et demie par jour; l'autre demi-journée, ils la passent généralement en garderie. Dans plusieurs cas, entre la maternelle et la garderie, les enfants sont soumis à des activités similaires d'apprentissage (comptine, expression plastique, jeux collectifs, etc.). Non seulement dans le but d'éviter ces redondances mais aussi en raison du fait que les enfants d'aujourd'hui qui fréquentent la classe de maternelle ne sont plus ceux des années soixante, une réforme du préscolaire s'imposerait. Plus socialisés, davantage soumis à l'expression de soi et à des activités d'éveil intellectuel, ces enfants qui accèdent à la classe maternelle seraient prêts à aborder de nouveaux contenus d'apprentissage. Nous pensons, il va sans dire, à la langue écrite à l'égard de laquelle plusieurs enfants manifestent une certaine curiosité et le besoin de la rencontrer. Une telle réforme, toutefois, ne devrait pas proposer de ramener l'actuel programme d'études en français, langue maternelle, de première année en classe de maternelle; des activités de conscientisation au fonctionnement de la langue écrite, de stimulation à la lecture et à

l'écriture, de manipulation libre de l'imprimé devraient plutôt prendre place à ce moment de manière à parfaire progressivement les premières représentations de l'écrit que détient déjà l'enfant.

Que ce soit à l'aide des écritures inventées, des évaluations de la connaissance des actes, des fonctions et du métalangage liés à l'écrit ou par la mise en œuvre de stratégies de stimulation de la langue écrite, nous pouvons admettre que les enfants d'âge préscolaire ont une «certaine idée» du fonctionnement de l'écrit. Pour bien assurer cette appropriation de l'écrit, il ne faut pas reporter à l'âge de six ans les premières activités organisées de lecture et d'écriture. Puisque l'enfant formule déjà quelques hypothèses interprétatives au sujet de l'écrit, il s'impose de l'accompagner dans ses questionnements, dans ses certitudes, dans ses conflits. Ne rien prévoir à ce moment pour faire cheminer l'enfant à travers les significations que livre l'imprimé comporte le risque de laisser s'échapper un moment privilégié fort probablement irrécupérable quelque temps plus tard.

Nous avons vu que l'enfant accède très tôt à une certaine compréhension des fonctions et des mécanismes de la langue écrite. Selon qu'il s'éloigne ou qu'il s'approche des standards de la langue, on dira qu'il détient une plus ou moins grande clarté cognitive. Le rôle de l'école consisterait précisément à rendre encore davantage visible la langue écrite afin de provoquer chez l'enfant ce questionnement à la base duquel s'établissent les schémas représentatifs et la clarté cognitive. Cette visibilité de la langue écrite constitue en quelque sorte l'immersion dans l'écrit qui peut se traduire par des lectures de contes, de récits qu'on adresse aux enfants, par des écri[illegible]ux qui nomment des objets et des aires d'activités de la classe, par l'inscription du prénom de l'enfant sur son casier, sur ses livres, etc. Non seulement «lecteur» des écrits de son environnement, l'enfant doit aussi produire de l'écrit. Il recourra alors à l'écriture inventée qui informe dès lors l'intervenant du niveau de représentation auquel il est parvenu. Les premières productions écrites de l'enfant peuvent laisser apparaître un symbolisme figuratif pour laisser ensuite place à l'utilisation de signes; peu à peu, les stratégies que l'enfant déploie se révèlent à l'observateur attentif qui doit alors non seulement recevoir l'enfant, mais aussi l'informer, le questionner et aussi créer chez lui le

déséquilibre nécessaire à la formulation de nouvelles hypothèses relative à la langue écrite.

En définitive, l'institution scolaire se doit de réviser ses stratégies d'intervention en apprentissage/enseignement de la langue écrite en introduisant, dès le préscolaire, une pédagogie davantage centrée sur les processus de compréhension et d'utilisation de l'écrit plutôt que sur les seuls aspects de la production. Former des lecteurs et des scripteurs compétents demeure bien sûr un objectif incontournable, mais une telle tâche ne peut être menée à bonne fin si le pédagogue se confine dans une pratique prescriptive où les représentations que s'est données l'apprenant ainsi que les stratégies de résolution de problèmes qui en découlent lui échappent complètement. Le savoir se construit, il ne s'injecte pas dans les structures cognitives de l'apprenant; cette construction du savoir, elle est déjà en marche dès que l'enfant observe et questionne l'écrit. Encore faut-il que l'écrit soit omniprésent dans l'environnement de l'enfant et que l'adulte l'accompagne dans cette recherche de compréhension. Il appartient d'abord aux enseignants du préscolaire de jouer ce double rôle de stimulateur et d'accompagnateur afin que l'enfant puisse cheminer vers la maîtrise de la langue écrite et en découvrir les plaisirs..

Tout comme les responsables du préscolaire ne doivent pas se désengager devant l'apprentissage/enseignement de la langue écrite, la famille ne peut plus complètement déléguer sa responsabilité de promotion de l'écrit à l'institution scolaire. Pour l'enfant, les parents demeurent les modèles adultes les plus prégnants et les plus significatifs. Sans vouloir proposer ici que les parents se substituent au corps enseignant, nous croyons que l'entrée dans l'écrit sera d'autant facilitée que les parents sauront s'afficher en tant qu'utilisateurs du langage écrit. Peu de recherches sont à ce jour disponibles sur cette question du rôle des parents lors de l'entrée dans l'écrit et sans doute un tel constat nous conduit à observer que les parents sont fort peu guidés dans cette responsabilité, qui leur revient, d'introduire le plus précocement possible leur enfant au monde de l'écrit. Nous pouvons avancer qu'un travail considérable reste encore à faire pour sensibiliser les parents à faire valoir la langue écrite et pour conjuguer les efforts de la famille à ceux de l'école de manière à provoquer cette émergence du plaisir de lire et d'écrire.

Permettre l'émergence précoce de l'écrit, c'est aussi contribuer à façonner l'identité de l'enfant. Cette dimension de l'identité dont il a été peu question dans le présent ouvrage nous apparaît toutefois en filigrane des textes des différents auteurs. En fait, tout processus d'acquisition du savoir ne se limite pas seulement au cumul de connaissances logées dans les schémas cognitifs de l'apprenant. Apprendre à lire et à écrire, c'est aussi devenir quelqu'un d'autre qu'on appellera lecteur, qu'on appellera scripteur. Ces nouveaux savoirs transforment l'apprenant en quelqu'un d'autre qu'il n'était pas avant de maîtriser ces nouvelles connaissances. Apprendre à lire et à écrire, c'est également procurer à l'enfant l'occasion de découvrir qu'il dispose de certainsvmoyens de s'approprier un domaine qui lui était antérieurement inaccessible. Or, nous savons que la construction identitaire s'établit très tôt et qu'elle repose sur la prise de modèles signifiants pour l'enfant. Si, jusqu'à l'âge de six ans, l'enfant n'est pas soumis à des modèles de lecteur et de scripteur, nous risquons fort d'éliminer ces rôles de l'identité de l'enfant. L'engagement de l'enfant dans son apprentissage se prépare de longue date et prend déjà racine dans les comportements et dans les attitudes qu'il observe chez les adultes de son environnement. Avant d'apprendre à lire et à écrire, il importe que l'enfant se perçoive comme lecteur ou scripteur virtuel. Éloigner ou écarter l'enfant de la langue écrite durant toute la période du préscolaire, c'est inconsciemment lui signifier qu'un tel objet n'a que très peu de valeur même si ultérieurement, lors de la première année du primaire, l'école lui faisait savoir abruptement que l'écrit demeure l'apprentissage premier de toute sa scolarité. Mal préparé, peu stimulé et surtout guère concerné par l'écrit, l'enfant aborde la langue écrite avec une certaine confusion cognitive et sans intention de devenir lecteur ou scripteur puisque ces activités ne font pas partie de la culture familiale, ni de celle du préscolaire. L'enfant qui aborde l'écrit en dehors de sa construction identitaire pourrait bien ne voir là qu'une technique qu'il doit maîtriser afin de répondre aux exigences des adultes sans qu'il s'attribue le véritable statut de lecteur et de scripteur.

Présenter très tôt la langue écrite à l'enfant s'avère incontournable non seulement pour assurer un apprentissage véritable de la langue, mais aussi pour éviter l'échec ou du moins certaines difficultés

d'appropriation de l'écrit. Permettre à l'enfant d'émettre des hypothèses sur les fonctions et sur les mécanismes de la langue, lui donner l'occasion d'éprouver ses hypothèses, le soutenir dans ses premiers conflits cognitifs, lui fournir des modèles d'utilisateur du langage écrit sont autant de voies que les praticiens et les chercheurs devraient exploiter de manière à favoriser l'émergence précoce de l'écrit.

Les différents textes de la présente publication ont aussi fait valoir le fait que l'observation de l'intervenant doit davantage porter sur les stratégies de reconstruction de l'écrit que mobilise l'enfant plutôt que sur les productions finales. Ceci devrait intéresser le pédagogue réside beaucoup plus dans l'identification des moyens que déploie l'apprenant que dans l'évaluation de sa performance finale généralement balisée, en qui nous concerne ici, par les standards de la langue.

Ce virage pédagogique où les processus et stratégies mis en œuvre par l'enfant deviennent l'objet principal de l'intervention de l'enseignant commande des études concertées entre les praticiens et les chercheurs de manière à encore mieux identifier les parcours cognitifs du jeune enfant et à parfaire l'acte d'enseignement. *Réussir dès l'entrée dans l'écrit* se situe précisément dans cette préoccupation du réinvestissement des données de la recherche dans la pratique quotidienne de l'enseignant. Ainsi, nous pourrons encore mieux faire valoir que l'intervention la plus garante du succès de l'enfant demeure celle qui est mise en place avant même que n'émergent les problèmes d'apprentissage.

GUY BOUDREAU
Université de Sherbrooke

OUVRAGES DISPONIBLES AUX ÉDITIONS DU CRP

ADAPTATION SCOLAIRE

- *Apprentissage et adaptation scolaires.* P.-H. RUEL (1993).
- *Classes sociales et motricité.* D. HADE (1989).
- *L'intégration d'enfants handicapés.* J. GIGNAC (1988).

ADMINISTRATION SCOLAIRE

- *L'évaluation institutionnelle en milieu scolaire – Logiques, enjeux, rôles et responsabilités des différents acteurs.* D. MASSÉ (dir.) (1993).
- *Pratiques et modèles de formation en administration scolaire.* A. GODIN (dir.) (1993).

ANDRAGOGIE

- *Formation–travail / Travail-formation* (1er vol. – *Formation, travail et savoir institué;* 2e vol. – *Pratiques de développement et de reconnaissance des compétences*). J.-L. LEVESQUE, J. FERNANDEZ et M. CHAPUT (dir.) (1993).
- *Recherche, formation et pratiques en éducation des adultes.* F. SERRE (dir.) (1993).

DIDACTIQUE

- *Didactique du français langue maternelle – Bilan des recherches québécoises.* G. GAGNÉ et G.-R. ROY (1989).
- *Genre et nombre* (1er vol. – *Étude théorique;* 2e vol. – *Étude appliquée*). G.-R. ROY (1985).
- *La pédagogie du brouillon.* L. MCNICOLL et G.-R. ROY (1989).
- *Le Fabloc* (maître et élève). S. POULIOT (1986).
- *L'enseignement des sciences humaines au primaire.* Y. LENOIR et M. LAFOREST (dir.) (1991).
- *L'interdisciplinarité : une voie d'avenir?* R. DELISLE et P. BÉGIN (dir.) (1992)
- *Lire et rédiger au bureau.* (maître). C. GAUDREAU (1990).
- *Lire et rédiger au bureau.* (élève). C. GAUDREAU (1990).
- *Manuel d'apprentissage de l'opérateur et du programmeur de MOCN.* (4 cahiers). M. BRÉZINA et DENIS DUBÉ (1985).
- *Musique et psaltérion* (guide et volume de pièces harmonisées). F. CORPATAUX (1987; édition révisée, 1992).
- *Phénomènes électriques en soudage.* (5 cahiers). P.-A. SIMARD, R. PARENT et H. HENSLER (1989).
- *Phénomènes chimiques en soudage.* (2 cahiers). P.-A. SIMARD, R. PARENT et H. HENSLER (1990).
- *Recherche et formation technologique.* P.-A. SIMARD et G. ROBIDAS (éd.) (1988).
- *Réussir dès l'entrée dans l'écrit.* G. BOUDREAU (1993).
- *S'approprier l'orthographe grammaticale par l'approche «donneur → receveur».* G.-R. ROY et H. BIRON (1991).

OUVRAGES DISPONIBLES AUX ÉDITIONS DU CRP

DIDACTIQUE (suite)

- *Sens des didactiques et didactique du sens.* P. JONNAERT et Y. LENOIR (dir.) (1993).
- *Étude de la maîtrise du français écrit à l'université.* G.-R. ROY et L. LAFONTAINE (1992).
- *Vers un triple regard sur le français écrit des étudiants de collèges et d'universités.* G.-R. ROY, L. LAFONTAINE, G. BOUDREAU et R. VIAU (1992).

INTERCULTUREL

- *Éducation et pédagogie interculturelles.* A. BEAUCHESNE (1991).
- *Les agents de liaison de Montréal, Toronto et Vancouver.* A. BEAUCHESNE (1987).

ORIENTATION PROFESSIONNELLE

- *Explorons des professions techniques et scientifiques.* P. DUPONT, S. MARCEAU et M. GINGRAS (1988).
- *La formation et l'insertion professionnelle, enjeux dominants dans la société postindustrielle.* C. LAFLAMME (dir.) (1993).
- *Future Between us – The Participants' Manual.* J. LIMOGES (1992)
  Training Peer Career Counsellors – The Trainer's Manual. J. LIMOGES (1992)

PÉDAGOGIE

- *La planification de l'enseignement – Deux approches, deux visions?* R. VIAU (dir.) (1993).
- *La recherche en formation des maîtres : détour ou passage obligé sur la voie de la professionnalisation?* H. HENSLER (dir.) (1993).
- *Le petit groupe d'apprentissage comme formule pédagogique.* L. PRONOVOST et A. BEAUCHESNE (1991).
- *L'évaluation des apprentissages : réflexions, nouvelles tendances et formation.* R. HIVON (dir.) (1993).
- *Vivre à la maternelle.* R. FORTIER (1988).

PSYCHOLOGIE

- *Développement en tête!* J. LIMOGES et R. P. HÉBERT (1988).
- *Le développement du moi.* J. LIMOGES et D. PAUL (1990).

DIVERS

- *Contenus et impacts de la recherche universitaire actuelle en sciences de l'éducation.* Actes du 2e congrès des sciences de l'éducation de langue française du Canada. (3 tomes). ROY, G.-R. (dir.) (1990).
- *Répertoire des publications 1988 des professeurs en sciences de l'éducation des universités du Québec.* (1990).
- *Répertoire des publications 1989 et 1990 des professeures et des professeurs des départements et facultés des sciences de l'éducation des universités du Québec.* (1991).

Tant au Québec qu'aux États-Unis, le taux de prévalence des élèves en difficulté d'apprentissage est croissant depuis une quinzaine d'années; on admet généralement que cette population d'élèves a presque doublé au cours de ces années. On reconnaît aussi que l'échec scolaire vécu dès les premières années de l'école primaire se révèle un prédicteur assez fiable du maintien de cette situation d'échec au cours des années subséquentes de la scolarisation qui conduit ainsi un nombre encore trop grand d'élèves vers le décrochage scolaire.

Au-delà des divergences de points de vue quant aux causes et aux manifestations des difficultés d'apprentissage, au-delà également des diverses allégeances envers l'une ou l'autre conception pédagogique ou didactique, ne faudrait-il pas s'attarder aux modes d'appropriation de la langue écrite dont disposent les enfants lors de leur premier contact avec l'enseignement formel de l'écrit? Ne faudrait-il pas aussi accéder à une plus grande connaissance des représentations du fonctionnement de l'écrit que l'enfant s'est fabriquées? Quelles structures de connaissances détient-il déjà lors de ces premières expériences d'apprentissage formel? Comment les mobilise-t-il dans les situations de réception et de production de la langue écrite? Dans la mesure où il est possible d'apporter des éléments de réponse à ces quelques questions, quelles stratégies d'intervention faudrait-il mettre en place pour assurer de manière adéquate l'entrée dans l'écrit? De quelle manière les stratégies des jeunes lecteurs/scripteurs se différencient-elles?

Sans prétendre apporter des réponses définitives à un tel questionnement, le présent collectif de textes propose d'amorcer ou de reprendre la réflexion sur une telle problématique en ciblant deux dimensions principales. La première concerne les caractéristiques de la reconstruction de l'écrit chez les jeunes élèves avant et dès leur accession à l'école primaire; la deuxième porte sur la conception et sur la mise en application de stratégies d'intervention qui devraient favoriser l'entrée dans l'écrit.

Ont collaboré à la réalisation de cet ouvrage

Guy BOUDREAU, Université de Sherbrooke
Gérard CHAUVEAU, Centre de recherche sur l'éducation spécialisée et l'adaptation scolaire. Institut national de recherches pédagogiques (France)
Éliane FIJALKOW, Université de Toulouse-le Mirail
Jacques FIJALKOW, Université de Toulouse-le Mirail
Jean-Pierre JAFFRÉ, Laboratoire HESO-CNRS (France)
Lucille LATENDRESSE, Université de Sherbrooke
Jean-Paul MARTINEZ, Université du Québec à Montréal
Éliane ROGOVAS-CHAUVEAU, Centre de recherche sur l'éducation spécialisée et l'adaptation scolaire, Institut national de recherches pédagogiques (France)
Jacqueline THÉRIAULT, Université du Québec à Chicoutimi